

**La position du français dans l'Université de
Yarmouk: enjeux d'évaluation pour la
formation des adultes en Jordanie**

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

dem

Fachbereich Fremdsprachliche Philologien

der

Philipps-Universität Marburg

vorgelegt von

Batoul Al-Muhaissen

aus Irbid/Jordanien

Marburg an der Lahn

2013

Gutachter: Prof. Dr. Isabel Zollna
Prof. Dr. Albrecht Fuess

Table des matières

Table des matières.....	iii
Remerciements.....	vii
Résumé en allemand.....	viii
Introduction.....	1
Chapitre I : Langue-culture étrangère et son enseignement en Jordanie.....	13
1. Introduction.....	14
2. Présentation de la Jordanie.....	15
3. Les relations Franco-Jordaniennes.....	16
3.1. Aperçu historique.....	16
3.2. L'accord de Coopération Culturelle et Technique.....	17
3.2.1. Les formes de la coopération	17
3.2.2. Les institutions de la coopération.....	17
3.2.3. La collaborations dans le domaine de la langue française.....	18
3.2.4. La coopération scientifique et technique.....	18
3.2.5. L'océanologie	19
3.2.6. L'archéologie	19
4. La présence culturelle française en Jordanie.....	19
4.1. Le Centre Culturelle Français (CCF).....	20
4.2. La Mission Audiovisuelle Régionale (MAVR).....	21
4.2.1. La télévision.....	21
4.2.2. La radio.....	22
4.2.3. Journalisme.....	22
4.2.4. Le cinéma.....	22
4.3. Le Club d'Affaires Franco- Jordanien (CAFJ)	23
5. Introduction du français dans le système éducatif Jordanien.....	24
5.1. Le système éducatif en Jordanie et sa correspondance en France.....	25
5.2. L'enseignement du français dans les écoles privées.....	28
5.3. La place du français à l'école publique.....	31
5.4. L'enseignement du français dans les Universités.....	33
5.4.1. La section de français dans l'Université de Jordanie.....	36
5.4.2. L'enseignement du français à l'Université de Yarmouk.....	38
5.4.2.1. Description des cours.....	39
5.4.2.2. Le stage intensif d'été	46
6. propositions générales au niveau universitaire jordanien.....	49
Chapitre II: Évaluer pour Former.....	51
1. Introduction	52
2. Notion d'évaluation.....	55
2.1. Différentes fonctions de l'évaluation	56
2.2. Démarche d'évaluation.....	61
3. Notion de la production écrite.....	63
3.1. Les modèles de production écrite.....	65
3.2. Situation de production écrite.....	67

3.3. L'écriture en langue étrangère.....	69
3.4. Enjeux de l'évaluation de la production écrite	71
3.4.1. Les grilles et les principaux outils pour l'évaluation de la production écrite	73
3.4.2. Quelques idées pour la pratique de l'évaluation de la production écrite en classe de LE.	76
 Chapitre III: Analyse du corpus	79
1. Introduction	80
2. Distinguer l'erreur et la faute	81
2.1. La faute	81
2.2. La concept de l'erreur	83
2.3. Source d'erreurs	84
3. Hypothèses	85
3.1. Erreurs de performance	87
3.2. Erreurs de compétence	86
3.3. Erreurs interlinguales	87
3.3.1. Erreurs dues à la langue maternelle.....	87
3.3.1.1. Interférence morphosyntaxique.....	87
3.3.1.2. Interférence sémantique	88
3.3.2. Erreurs dues à la première langue étrangère (l'anglais): la morphosyntaxe et l'orthographe	88
3.3.2.1. L'interférence morphosyntaxique	89
3.3.2.2. L'interférence d'orthographe	89
4. Le corpus	90
4.1. Analyse détaillée du corpus	91
4.1.1. La compétence grammaticale, lexicale, morphologique et syntaxique.....	92
4.1.1.1. L'orthographe.....	92
4.1.1.1.1. Fautes d'orthographe homophonique et hétérographique.....	92
4.1.1.1.2. Fautes d'orthographe grammaticale.....	94
4.1.1.1.3. Fautes d'orthographe dues à l'arabe	95
4.1.1.1.4. L'influence de l'anglais.....	96
4.1.1.2. Le lexique	97
4.1.1.3. Le genre des mots.....	99
4.1.1.4. La phrase.....	100
4.1.1.4.1. Phrase simple	100
4.1.1.4.2. La Phrase complexe	102
4.1.1.5. La conjugaison du verbe (la morphologie).	104
4.1.1.6. Les prépositions	108
4.1.2. La lisibilité et le découpage des mots	109
4.1.2.1. Le découpage du texte en paragraphes	109
4.1.2.2. La ponctuation	109
4.1.3. La compétence pragmatique et communicative	110
4.1.3.1. Le message est compréhensible.....	110
4.1.3.2. La consigne et la compréhension.....	111
4.1.3.3. Introduction et conclusion.....	112
4.1.3.4. La cohérence textuelle	112

5. Propositions didactiques de la production écrite.....	114
5.1. Activités pédagogiques pour familiariser les apprenants avec les différentes formes grammaticales et syntaxiques.....	115
5.2. Activités pédagogiques pour aider les apprenants à utiliser les anaphores lexicales	117
5.3. Activités pédagogiques pour développer la créativité	118
5.4. Développer l'emploi des organisateurs textuels	120
5.5. Encourager l'exploration et l'utilisation du dictionnaire.....	121
6. conclusion	122

Chapitre IV: Les formateurs universitaires en Jordanie et leurs

formations.....	124
1. Introduction.....	125
1.1. Généralités	125
1.2. Particularité en Jordanie.....	127
2. Les difficultés d'apprentissage du français chez les apprenants jordaniens dans l'espace universitaire.....	128
2.1. Les difficultés d'apprentissage du français d'ordre linguistique.....	129
2.2. Les difficultés d'apprentissage du français d'ordre socioculturel.....	132
2.3. Les difficultés d'apprentissage du français, concernant le choix des manuels français (cas de l'université de Yarmouk).....	135
3. Les formateurs et leurs formations en Jordanie.....	138
3.1. La formation en Jordanie.....	139
3.2. La formation des enseignants de français à l'université de Yarmouk en Jordanie	141
3.2.1. La formation initiale	144
3.2.2 La formation continue	150

Chapitre V: Enquête menée auprès des étudiants de français à l'Université de Yarmouk

de Yarmouk	157
1. Introduction	158
2. Les Informants	159
3. Pré-enquête	159
4. Elaboration de l'outil de travail	161
5. Le Déroulement de l'enquête.....	164
5.1. Dépouillement des questionnaires.....	165
5.2. Analyse de l'enquête.....	166
5.2.1. Le public.....	166
5.2.2. Formation des apprenants de la langue française en dehors de l'université	168
5.2.3. Formation des apprenants du français au sein de l'université.....	179

Chapitre VI: Propositions en vue d'améliorer l'enseignement / l'apprentissage du français dans les universités jordaniennes.....

jordaniennes.....	197
1. Introduction.....	198
2. Les principales dimensions de l'enseignement/ apprentissage LE.....	198

3. Des suggestions centrales pour la formation initiale et continue du français à l'université	200
3.1. Renforcement des capacités en TICE (technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement)	201
3.2. Travail en équipe au sein du milieu universitaire	203
3.3. Un formateur spécifique dans un domaine précis en français	204
3.4. La restructuration du cursus	205
3.5. L'ouverture d'un Master en FLE	209
3.6. Réforme du cadre institutionnel de l'apprentissage au sein du département de français.....	210
3.7. Formation interculturelle intégrée aux cours de français	211
3.8. L'autonomie de l'apprenant.....	214
3.9. Développer la créativité dans les cours de français.....	215
3.9.1. La pensée divergente.....	216
3.9.2. L'imagination créative.....	216
3.10. Donner la parole au corps et au geste pendant le cours de français..	219
4. Quelques conseils pour dispenser une formation de qualité aux enseignants de français à l'université	222
4.1. La planification dans la durée	222
4.2. Une évaluation sérieuse	222
4.3. Des compétences en didactique	222
4.4. Revoir la politique scolaire des langues, la formation, l'évaluation ...	223
5. Quelques moyens pour encourager les apprenants jordaniens à Développer leurs compétences en français	226
Conclusion.....	229
Bibliographie.....	236
Annexes.....	256

Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier mon directeur de recherche Mme le professeur Isabel Zollna, pour son aide, son enseignement, ses conseils, et ses encouragements. C'est grâce à elle que ce travail a été réalisé. J'exprime également ma profonde gratitude à mon deuxième professeur Albrecht Fuess, pour avoir suivi mon travail de recherche et pour l'aide apportée à tous les niveaux.

Puis, j'adresse tous mes remerciements au personnel de l'Université de Yarmouk, Dr. Sawsan Al –Shattnawi, qui m'a aidée à constituer le corpus de cette thèse et à réaliser l'enquête. Je remercie aussi le vice-président des relations extérieures à l'université de Rouen, en France, le DR. Bachira Tomeh, pour tous les documents pédagogiques qu'il a mis à ma disposition.

Je remercie mes amis et ma famille en Jordanie, Nail Munasel et Najoa Munasel, pour la mise en page et pour leur aide en informatique. Je remercie également mon amie française Nathalie Giraud pour les corrections apportées concernant la langue.

Je remercie surtout ma mère, qui m'a appris que rien est difficile dans cette vie, et mes sœurs qui m'ont soutenue moralement pendant toutes ces années. En plus, ma belle-mère qui s'occupe de ma petite fille pendant mes études.

Enfin, j'adresse un remerciement tout particulier à mes filles (Thuraya, Yasmin et ma petite Bana), et mon mari Hani Hayajneh qui m'a aidé à réaliser mes recherches en Allemagne et en France. Sans lui je n'aurais jamais été capable de finir ma thèse.

Zusammenfassung

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Ausbildung von zukünftigen Französischlehrkräften und die Tatsache Professor für Französisch an der Universität von Yarmouk zu sein, der angesehensten Universität von Jordanien in Bezug auf die Ausbildung von zukünftigen Französischlehrerinnen und -lehrern. Diese Studie konnte zeigen, dass das Sprachniveau der jordanischen Lernenden in Französisch gering ist. Die Lernenden sind mit zahlreichen Schwierigkeiten im Laufe ihrer Ausbildung an der Universität konfrontiert. Die aufgestellte Hypothese hat sich durch die Antworten der Fragebögen, durch die Evaluation von schriftlichen Arbeiten der jordanischen Lerner im dritten und vierten Studienjahr sowie durch die Antworten der Lernenden bezüglich der Ausbildung und dem Status des Französischunterrichts an der Universität bestätigt.

Die Evaluation eines schriftlichen Textes innerhalb der Untersuchung ermöglicht es, die schriftliche Kompetenz in der Fremdsprache zu ermitteln. Diese Aufgabenart ermöglicht die Bewertung der Fähigkeiten der Lernenden, einen kohärenten, verständlichen Text zu erstellen. Die Kapitel 2 und 3 enthalten eine Analyse der Schwierigkeiten im schriftlichen Bereich der Probanden mit einer Tabelle, die Elemente der Morphosyntax, Orthographie, Interpunktion, Grammatik usw. aufnimmt. Die Analyse des Korpus bestätigt die Annahme, dass die Mehrheit der Schwierigkeiten in Bezug auf die Produktion eines schriftlichen Textes entweder auf die Interferenz mit der Muttersprache (Arabisch) zurückgeht, oder mit der ersten Fremdsprache (Englisch). Außerdem konnten zahlreiche, weitere sprachliche Schwierigkeiten bei den Lernern festgestellt werden.

Die durchgeführte Studie zeigt die offenkundigen Probleme der Grundausbildung der zukünftigen Lehrer. An der Fakultät für moderne Sprachen der Universität von Yarmouk wird kein Wert auf interkulturelles Training, neue Medien oder autonomes Lernen gelegt. Darüber hinaus ermöglicht die Auswertung der Fragebögen die Kenntnisnahme des aktuellen Status des Französischunterrichts und die Gründe der Schwierigkeiten der jordanischen Lerner: kulturelle, linguistische und methodologische. Dieses Verständnis des Kontextes ermöglicht es uns, Strategien und Methoden vorzuschlagen, mit denen der Französischunterricht an der Universität verbessert werden kann.

Die Lehrenden sollten neue Strategien und Techniken erarbeiten, um die Französischkurse kommunikativer zu gestalten. Wir glauben, dass die Fortbildung

der Lehrenden eine wichtige Rolle für die Grundausbildung der Lernenden spielt. Darüber hinaus bilden die akademischen Qualifikationen der Lehrer, wie die pädagogische Kompetenzen oder ein generelles Kulturverständnis, die Basis der Lehre. Da die Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer komplex ist und mehrere Teilbereiche umfasst, ist es schwierig fertige Modelle einzuführen. Die Strategien sollten gemäß der Beschaffenheit der Kurse ausgerichtet sein (Sprach- und Literaturwissenschaft, Kultur, Didaktik, Übersetzung). Es muss dabei berücksichtigt werden, dass die Ausbildung auf lange Sicht hin ausgerichtet wird.

In dieser Arbeit soll die Frage beantwortet werden: Wie nehmen die jordanischen Lerner das Französische und das Erlernen der Sprache in einem arabischsprachigen Umfeld wahr? Die verschiedenen Meinungen der jordanischen Lerner, die im Rahmen der Umfrage zusammengetragen wurden, sind dabei von Bedeutung. Diese Meinungen machen es möglich, das Programm, die Methoden und die Inhalte der Kurse zu modifizieren und stellen eine neue Aufgabe für den Fachbereich Französisch der Universität dar. Die Kooperation zwischen den französischen und jordanischen Universitäten unterstützt eine Öffnung in Bezug auf die verschiedenen Kulturen und bestätigen die Vorstellung, dass Französisch nicht nur eine Sprache darstellt, sondern auch ein Kommunikationsmittel, das den Austausch zwischen verschiedenen Ländern. Die Arbeit kann zudem die sprachliche und kulturelle fördert Heterogenität der jordanischen Öffentlichkeit zeigen. Wir unterscheiden zwischen zwei verschiedenen Lerntypen: Diejenigen, die bereits Französisch gelernt haben, entweder in der Schule oder bei einem Sprachinstitut oder aufgrund ihrer Familie und ihres Umfeldes. Diese Personen verfügen bereits über zufriedenstellende sprachliche und kulturelle Fähigkeiten, um andere Kulturen zu akzeptieren und zeigen keine großen sprachlichen Mängel in Bezug auf die französische Sprache. Dann die Mehrzahl derjenigen, die vorher noch nie Französisch gelernt haben und die auch innerhalb der Familie nur mit der Muttersprache und der eigenen Kultur konfrontiert sind. Sie weisen weit mehr Schwierigkeiten mit der Sprache und der französischen Kultur auf. Dieser Lerntyp benötigt gezielte Strategien und Methoden, um ein angemessenes Niveau erreichen zu können. Das Sprachniveau unterscheidet sich demzufolge erheblich unter den jordanischen Lernenden.

Darüber hinaus sind innerhalb der Ausbildung der Fortgeschrittenen Praktika unumgänglich und wichtig, damit die zukünftigen Lehrer wissen, wie sie

sich vor einer heterogenen Klasse verhalten müssen und wie sie die schulische Entwicklung ihrer Schüler beeinflussen können.

Die Zielsetzung der universitären Ausbildung sollten die Bedürfnisse der Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften berücksichtigen und diesen gerecht werden. Die jordanische Gesellschaft von morgen braucht eine Öffnung zu anderen Ländern. Die aktuelle universitäre Situation, wie wir sie im Rahmen dieser Arbeit untersucht haben, bleibt verbesserungswürdig und es gibt noch viele Dinge zu tun.

Introduction

Introduction

La langue française est l'une des langues les plus véhiculées au monde. Elle bénéficie presque toujours du statut privilégié de langue officielle et de langue de travail dans les organisations internationales comme l'ONU ou L'UNESCO. Le français est la seule langue, avec l'anglais dont l'apprentissage est proposé dans tous les pays et se situe au deuxième rang mondial des langues étrangères enseignées. Le français est depuis des siècles une grande langue de culture, utilisée dans divers domaines tels que l'art, la littérature, le sport et bien d'autres. L'importance de cette langue au niveau international implique qu'elle mérite d'être étudiée dans un pays tel que la Jordanie où le français occupe une place considérable. Le développement de la langue française en Jordanie repose donc à la fois sur le renforcement de son apprentissage dans le contexte universitaire et sur la qualité de la formation des futurs professeurs de français.

La problématique

Le développement de la langue française en Jordanie repose donc à la fois sur la qualité de l'enseignement / apprentissage du français à l'université et sur la formation initiale et continue des futurs professeurs. La formation des enseignants de langues est un domaine qui reste encore peu évalué et compliqué en raison de la diversité des paramètres qu'elle contient: formation initiale ou continue, enseignants natifs ou non, et bien entendu la langue concernée.

Par conséquent, l'étude que nous allons mener sur ce travail aura pour but de comprendre les difficultés rencontrées par les apprenants arabophones dans leurs formations de français au sein de l'université, et essaiera de modifier le statut actuel de l'apprentissage du français dans les universités jordaniennes. Concernant l'interaction enseignant-apprenant, on constate par expérience que les apprenants apprécient davantage les enseignants attentionnés, actifs, ayant le sens de l'humour, compréhensifs et souples mais qui savent également se montrer stricts. Ils préfèrent en outre apprendre se-

lon une approche communicative plutôt qu'une approche traditionnelle où il faut apprendre le cours par cœur.

Ainsi la formation des enseignants devient à l'heure actuelle une des questions fondamentales pour les domaines pédagogique et didactique. L'enjeu que constitue cette question de la formation peut s'expliquer par l'importance du rôle que jouent les enseignants dans la société jordanienne. Nous basons notre réflexion sur la formation des enseignants jordaniens dans la mesure où nous essayons d'améliorer une situation déjà existante dans les universités où le français est enseigné.

Cette thèse abordera les points suivants:

- Quels sont les problèmes ou difficultés rencontrés par les apprenants jordaniens dans le système permettant d'enseigner le français?
- Quel est le niveau linguistique, culturel, technologique des étudiants jordaniens dans leur apprentissage du français?
- Quelles peuvent être les nouvelles méthodes d'enseignement du français en Jordanie?
- Quelles sont les formations pédagogiques et technologiques nécessaires aux enseignants de français au sein de l'université?

Les objectifs et les motivations de la recherche

Tout travail de recherche s'appuie sur un certain nombre d'objectifs et de motivations qui justifient le choix de celui-ci et facilitent sa compréhension. Enseigner la langue française constituait un rêve que nous avons eu la chance de réaliser au sein du département de langues modernes de l'Université de Yarmouk à Irbid. Depuis dix ans, je participe à la formation initiale des apprenants jordaniens. Cette université est l'une des sept universités proposant l'apprentissage du français en tant que spécialité. De même, nous avons ressenti le besoin de revoir et modifier le statut actuel de l'enseignement du français pour un adulte jordanien, non-francophone.

Quatre raisons majeures sont à la base de ce choix: premièrement, mener une recherche approfondie pour déterminer la meilleure formation initiale et continue pour les adultes jordaniens à l'université, ainsi que les pro-

blèmes liés à l'enseignement du français pour un arabophone et les raisons de ces difficultés. En effet, il semble que l'enseignement du français assuré dans certaines universités ne correspond pas toujours aux besoins réels des futurs enseignants. Ainsi, ceux-ci ont parfois du mal à appliquer les connaissances théoriques aux situations réelles qu'implique l'enseignement.

Deuxièmement, l'enseignement du français dispensé par le département ne correspond pas forcément aux objectifs de l'université ni aux attentes, désirs, besoins des apprenants pour leur vie professionnelle future, ou dans leurs contacts avec les différentes cultures francophones.

Troisièmement, nous essayons de cerner le degré de satisfaction vis-à-vis de la formation à l'enseignement et de l'apprentissage. Nous essayons également de faire certaines propositions en vue de rendre la formation plus attractive et plus adaptée aux besoins et aux attentes. Nous voulons savoir si le niveau atteint à la fin de la quatrième année (la dernière année) permet de répondre aux objectifs prévus par le département de français.

Dernièrement, nous désirons établir un lien entre la formation initiale et continue des enseignants de français, et la pratique pédagogique qui doit être la plus adaptée possible au public jordanien durant le cours. En effet, certains enseignants, bien qu'ils aient les compétences linguistiques requises et un niveau supérieur à celui de leur diplôme, ne savent pas se servir de leur formation pour partager leurs connaissances. La personnalité tout comme la formation de l'enseignant jouent un rôle fondamental dans l'enseignement /apprentissage d'une langue.

La problématique de cette recherche consiste à se demander si la formation actuelle de nos apprenants jordaniens est suffisante pour pratiquer et communiquer en français à l'avenir.

- Les lignes générales de la recherche et la méthodologie

Étant donné le choix du sujet qui porte sur la situation du français à l'université de Yarmouk, il faut réaliser une évaluation de la situation actuelle, ses révisions et modifications possibles et esquisser un plan de renouvellement méthodologique des cours.

Pour l'obtention de la licence de français, un apprenant à l'Université de Yarmouk doit suivre durant ses quatre années d'études des cours obligatoires et facultatifs, dont deux seulement sont des cours de formation pédagogique et il n'existe pas de cours sur les TICE. Ce qui souligne la nécessité d'accorder une plus grande importance à ces formations à partir de laquelle l'apprenant sera à même de développer des méthodologies, pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français, par exemple, l'auto-apprentissage du français.

Les plans de formation des professeurs s'insèrent dans le cadre des objectifs du système éducatif dans son ensemble, c'est ce qui donne un aspect particulier au plan de chaque pays. En effet, en Jordanie, à l'Université de Yarmouk, le manuel utilisé pour l'apprentissage du français est *Taxi 1*, pour la première année et *Taxi 2*, pour la deuxième année. Les débutants doivent valider des cours intensifs. L'université n'a pas d'examen d'entrée. Un étudiant de Yarmouk a donc la possibilité de choisir entre deux programmes: le premier comportant différents modules pour une majeure en français, il doit ainsi valider:

25 modules de français dont 6 sont optionnels.

7 modules de mineure dont 2 sont optionnels.

6 modules exigés par la faculté de langues.

Pour le second programme l'étudiant doit valider:

32 modules de français dont 10 sont optionnels.

Les 6 modules exigés par l'université.

Les 6 modules exigés par la faculté.

Dans ce second programme, l'étudiant valide donc 7 modules de français de plus, à la place des modules de mineure présents dans le premier (voir chapitre I).

Au cours de cette recherche, nous allons nous appuyer sur un point primordial que constitue la correction des productions écrites. Une question concerne l'évaluation, qui pose des problèmes particuliers pour notre public. Comment évaluer pour former des adultes en français? Il semblerait que personne ne se demande quelles sont les difficultés des apprenants jorda-

niens dans la production écrite. L'acte de correction comporte beaucoup de questions. Il n'en est pas moins capital au sein de la formation. Tout l'aspect de la correction diffère, en effet les erreurs commises ne sont pas identiques, leur nature change d'un public à un autre. Les erreurs peuvent être de plusieurs types, qui concernent tous les domaines linguistique y compris l'orthographe et bien sur les accents¹.

Au cours de ce travail, nous allons mettre l'accent sur l'évaluation des copies de productions écrites. Cette pratique pédagogique comprend plusieurs aspects (analyse des erreurs, présentation des progrès réalisés, recherche des raisons des difficultés rencontrées par l'apprenant). Elle permet de fournir des informations utiles pour l'amélioration du processus d'enseignement et de l'apprentissage et permet de mettre en évidence le niveau de compétence des apprenants. La recherche portera sur la correction des productions écrites des étudiants en quatrième et troisième année à l'Université de Yarmouk. Le choix de l'étude de l'écrit s'est fait en raison de la difficulté majeure qu'il constitue auprès de la plupart des étudiants mais aussi du fait qu'il s'agit d'une activité plus pratiquée que l'oral dans le contexte de la Jordanie.

Il s'agira d'évaluer les compétences des étudiants au travers de la rédaction à l'aide d'une grille d'évaluation comprenant des critères précis pour rendre la correction la plus objective possible.

En effet, le but de la correction n'est pas seulement de vérifier si les objectifs préalablement fixés ont été atteints par les apprenants dans une séquence d'apprentissage donnée, mais il s'agit également d'analyser la démarche d'apprentissage des apprenants, les éventuelles erreurs qu'ils peuvent commettre, ainsi que de suivre leur progression afin d'y apporter de possibles changements et par la suite de proposer des stratégies adéquates, pour améliorer leur niveau de production écrite.

¹ Les arabophones ont tendance à confondre l'accent aigu et l'accent grave quand ils écrivent. Les erreurs grammaticales comme: il vient de partir demain. Les erreurs sémantiques comme répondre à la question suivante «avez-vous bien pêché?» «Non, je préfère les poires.» Ceci indique que le sens de la question n'a pas été compris. Les erreurs morphologiques comme «Nous mangez la pomme.»

Nous allons utiliser au cours de notre évaluation une grille d'évaluation qui se compose de trois critères principaux:

Présentation et graphie: Le texte est-il lisible? Les accents sont-ils utilisés correctement? Le texte est-il ponctué de façon satisfaisante, est-il découpé en paragraphes?

- Compétence pragmatique et communication: Le message est-il globalement compréhensible? La consigne a-t-elle été comprise et suivie? Y a-t-il une cohérence textuelle?

- Langue, orthographe, lexique: Le vocabulaire utilisé est-il approprié? Le genre et le nombre des mots est-il globalement maîtrisé?

Cette étude se basera sur un corpus rédigé par des étudiants de troisième et quatrième année afin de pouvoir déterminer leur niveau de français dans le cadre de l'écrit. Nous allons réaliser un questionnaire sur la situation actuelle de la formation initiale des apprenants à l'université dans le cas de la Jordanie. A partir de cette enquête, nous allons essayer d'expliquer les problèmes du français rencontrés à l'Université de Yarmouk. Puis, nous allons proposer de nouvelles stratégies et méthodologies pour améliorer la formation initiale et continue de nos apprenants arabophones.

Cette recherche se compose de cinq parties:

La première partie (chapitre I) nous donne un aperçu général de l'enseignement et de la situation de la langue française au sein du système éducatif jordanien (établissements publics et privés), le rôle de la télévision ainsi que du Centre Culturel Français. De plus, nous traiterons de l'enseignement universitaire du français et en particulier, du programme destiné à la formation des futurs enseignants, mais également du stage d'été spécialement mis en place pour les étudiants du département de français.

La deuxième partie (chapitre II) sera sur un aperçu théorique de l'évaluation de la production écrite, la notion d'évaluation, les différentes fonctions de l'évaluation (évaluation sommative, formatrice, diagnostique, formative). On essaiera aussi d'expliquer la démarche puis l'objectif de l'évaluation.

La troisième partie (chapitre III) sera une analyse du corpus de la production écrite des apprenants en troisième et quatrième année à l'université de Yarmouk.

On expliquera dans la quatrième partie (chapitre IV) les difficultés des arabophones dans leur apprentissage du français, et les raisons de ces difficultés. On se focalisera aussi sur la formation continue des enseignants dans les universités jordaniennes.

La cinquième partie (chapitre V) aura pour objet l'analyse d'un questionnaire donné aux étudiants en fin de formation et qui semble être un instrument pertinent pour évaluer et améliorer l'enseignement: Cette analyse sera faite par le programme logiciel SPSS, qui est très ponctuelle dans les résultats. Ce questionnaire nous a permis de cerner les attentes, les motivations, mais aussi les difficultés des étudiants. Le but n'était pas seulement d'obtenir des informations mais aussi et surtout d'étudier à quoi sont dues les difficultés rencontrées. Ce questionnaire permet en outre de connaître le degré de satisfaction des étudiants. Le choix du questionnaire comme outil d'observation a été basé sur les avantages que cet instrument présente dans une enquête. Premièrement, il permet de placer tous les secteurs de la communauté éducative devant les mêmes questions (ce qui constitue un invariant). Deuxièmement, il permet aux étudiants jordaniens et surtout aux étudiantes jordaniennes traditionnellement peu ouvertes aux autres en situation de face à face, de répondre aisément et honnêtement. Troisièmement, le questionnaire se caractérise par la maniabilité, il est ainsi facile pour les étudiants de pouvoir y répondre. En ce qui concerne le questionnaire pour les étudiants de quatrième année, celui-ci sera élaboré en combinant questions fermées, ouvertes, semi-ouvertes, afin d'obtenir des réponses uniformes, et d'autres ayant une projection personnelle, sans limite d'expression, ce qui permet une meilleure interprétation de l'information recueillie. Les questions sont groupées sur des thèmes différents constituant les axes d'une partie de la recherche, à savoir la formation initiale et continue. L'objectif de cette enquête est:

- Connaître les opinions des apprenants quant à la formation initiale et celle du département de français en particulier.
- Savoir quelle formation initiale serait idéale pour un bon enseignant de français en Jordanie.
- Connaître les besoins de notre public pour l'apprentissage du français et leurs motivations.
- Connaître l'avis de notre apprenant concernant la méthode et la technique de l'enseignement/ apprentissage du français à l'université

Dans la dernière partie (chapitre VI), nous tenterons d'apporter des réponses face à l'insuffisance de la formation initiale et continue, de proposer des solutions pour encourager un renouvellement pédagogique et méthodologique. Par exemple, encourager l'autonomie, les nouvelles technologies, les TICE, etc.

Certains constats seront ainsi mis en avant au cours de la recherche. A ces constats s'ajoutent les questions suivantes : Tout d'abord, la formation dispensée dans les universités est-elle trop traditionnelle, c'est-à-dire l'enseignant est-il au centre de la classe? L'approche d'un apprentissage par cœur est la plus utilisée et de ce fait peu professionnalisant, d'où le doute sur les compétences professionnelles des futurs professeurs.

De plus, les futurs enseignants jordaniens suivent-ils une formation initiale suffisante pour leur vie professionnelle? D'où vient la faiblesse de leur niveau linguistique et pédagogique. Comment changer la donne?

Option méthodologique

La responsabilité d'enseignant se transforme: pratique réflexive, professionnalisation, travail en équipe et par projets, autonomie et responsabilité accrues, pédagogies différenciées, centration sur les dispositifs et les situations d'apprentissage, sensibilité par rapport au savoir et au savoir-faire. Les ambitions des systèmes éducatifs s'accroissent, alors que les publics scolaires deviennent plus dynamiques. Les responsables du système éducatif ont besoin de développer de nouvelles perspectives à favoriser. Il existe plusieurs compétences dans les cours de français.

D'abord, organiser et animer des situations d'enseignement-apprentissage, concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation. Ensuite, les apprenants doivent sortir de leur contexte social. Il faut aussi un travail inter-universitaire. L'enseignant et l'apprenant doivent aussi participer à la réforme du département de français et des méthodes utilisées et avoir recours aux nouvelles technologies. Enfin, le ministre de l'éducation nationale doit gérer la formation continue de l'enseignant (Perrenoud 1999, 30-32).

Le travail en équipe de tous les enseignants: Respecter la liberté de l'enseignant ne signifie en aucun cas que celui-ci doit être isolé. Toute unité de valeur a une dominante mais il faut que l'enseignant sache en dépasser le cadre strict. Il faut dire et répéter que l'apprentissage de la langue, de ses mécanismes (grammaticaux, lexicaux) est l'affaire de tous, à chaque instant. Chacun doit se sentir concerné par le travail de ses collègues, les étudiants doivent être conscients de cette solidarité du corps enseignant. L'institution universitaire doit encourager la mise en place de bourses entre la Jordanie et les pays francophones, ainsi que offrir les publications universitaires sur les langues et la didactique.

Acquisition des outils technologiques des TICE: L'apprentissage de la langue ne saurait aller sans l'acquisition d'un certain nombre d'outils médiatiques. En plus de l'apprentissage du français, les étudiants doivent apprendre à réfléchir de façon personnelle et autonome. Dans cette optique, il faut mettre à leur disposition tous les outils nécessaires, en particulier les CD-ROM. On leur apprendra à se servir d'internet: repérer dans un ouvrage les points intéressants pour pouvoir les synthétiser. Cette acquisition doit se faire avec l'aide de l'enseignant lors de séances spéciales. Toutes les autres acquisitions d'ordre méthodologiques feront l'objet de la plus grande attention. L'autonomie de l'étudiant dans le processus d'acquisition des connaissances est prioritaire, il faut qu'il devienne un partenaire à part entière, rendu responsable par l'enseignant. La confiance et le respect doivent être mutuels pour que chacun profite réellement de la période universitaire. Rien ne sert de se lamenter du manque de motivation des étudiants tant que rien

n'est mis en place pour rendre l'enseignement attractif. Il est bon de considérer les étudiants comme des adultes en formation, responsables de cette formation au même titre que l'équipe enseignante.

Ouverture sur le monde de la francophonie et le respect des autres cultures : Dans cette quatrième partie il est important de rechercher tout ce qui peut faire progresser les apprenants. Tout ce qui se passe en Jordanie en corrélation avec le français est donc susceptible d'être intéressant, à titre d'exemple, les activités du Centre Culturel Français (conférences, expositions,) mais aussi le travail réalisé dans les universités. Il faut introduire des cours qui favorisent l'interculturel. On doit favoriser le respect de la différence culturelle et la différence entre les personnes et ce d'autant plus que les apprenants jordaniens sont influencés par leur société et leur culture maternelle, la religion y joue rôle important, l'éducation nationale et familiale également.

Favoriser l'approche communicative: Notre objectif de rendre plus actif et plus pratique le cours de français, où l'apprenant est au centre de l'apprentissage, nécessite que l'approche communicative soit la base du travail de l'enseignant de français et qu'il se focalise sur l'apprenant. Nos perspectives se fondent sur le travail de CECR qui propose une méthodologie communicative qui semble la mieux adaptée aux besoins linguistiques des apprenants jordaniens.

- Les limites

Nous nous limiterons au cours de cette recherche au problème de la formation continue et initiale des enseignants de français, et les problèmes des apprenants jordaniens, comme par exemple leurs difficultés de production écrite. Mais il demeure une question importante: Quel est l'élément le plus important, le manuel ou l'enseignant? L'enseignant est celui qui facilite l'apprentissage à l'apprenant, il est en conséquence primordial de bien connaître l'apprenant. Il est impossible de prétendre avoir traité tous les aspects de la formation des futurs enseignants, mais nous avons tenu à traiter les aspects qui nous ont paru primordiaux. Il paraissait important d'ajouter à

cette recherche le programme d'étude de la première à la quatrième année de français ainsi que le questionnaire qui n'a par ailleurs été rempli que par des apprenants de niveau avancé, leurs réponses pouvant apporter davantage pour proposer de nouvelles stratégies.

Enfin, les réflexions, et suggestions sont évidemment conditionnées et orientées en fonction de la réalité de la culture et de la société jordanienne.

Chapitre I

Langue-culture étrangère et son enseignement en Jordanie

1. Introduction

La théorie de référence choisie est celle qui s'est montrée la plus adaptée aux questions sur lesquelles nous souhaitons intervenir. Notre repère théorique est celui de la Didactologie des langues et des cultures, parce qu'elle propose de questionner les acteurs et de s'interroger sur les différents facteurs liés à l'enseignement des langues.

Dans ce travail, j'essaierai d'adopter un axe didactologique, c'est-à-dire, établir une réflexion théorique sur le sujet visant à le faire avancer, au moins du point de vue de la description. Les catégories sur lesquelles j'attarderai ma description et mon analyse sont l'objet, le milieu instituant, le milieu institué et l'agent. L'enseignement du français en Jordanie se fait en majorité dans les écoles privées mais aussi à l'intérieur de quelques écoles publiques. A l'heure actuelle, l'enseignement du français n'est pas généralisé dans toutes les écoles publiques en Jordanie. Il n'est appliqué que dans quelques lycées (dits pilotes) qui se trouvent uniquement dans les grandes villes et plus précisément pour la plupart à Amman. Cependant, le Ministère jordanien de l'éducation est en train d'élaborer une politique d'expansion de la langue française dans les différentes provinces et académies du pays. Cette dernière poursuivie par le conseil de l'Éducation à pour objectif de considérer le français comme une discipline à part entière du Tawjihi². D'après Fabre (1994, 53):

L'explosion du savoir, le progrès technologique, l'échec des filières de formation, la grandeur des problèmes sociaux et économiques (population, pollution, etc.) créent des responsabilités inhabituelles et de nouveaux rôles pour l'enseignement. Ce qui exige la nécessité de retrouver des modalités neuves de formation.

Premièrement, nous présenterons un aperçu général de la Jordanie. Nous expliquerons la relation franco-jordanienne et quelques accords de coopération qui existent entre ces deux pays. Ensuite nous essayerons de montrer la présence française en Jordanie par la médiathèque. Deuxièmement, nous traiterons l'introduction du français dans le système éducatif

² Tawjihi : équivalence de baccalauréat en France.

jordanien, nous essayerons de présenter le système éducatif jordanien et sa correspondance en France. Nous ferons la distinction entre l'enseignement du français dans les établissements scolaires et universitaires. Au niveau universitaire, nous concentrerons notre analyse sur le programme dispensé au sein du département du français à l'université de Yarmouk, Irbid, Jordanie.

2. Présentation de la Jordanie

Le royaume hachémite de Jordanie est un pays jeune mais une terre pétrie d'histoire depuis ses origines préhistoriques à nos jours. La Jordanie est entourée par la Syrie au nord, l'Irak à l'est, l'Arabie Saoudite au sud.

Une chronologie résumée vous permettra de vous faire une idée de l'importance historique de la Jordanie et de connaître les événements qui ont influencé le pays, sa culture et sa population (Laveau 1996, 50-66).

La Jordanie dispose d'un accès de 25km sur la Mer Rouge, par le golf d'Aqaba. La capitale est Amman. Le pays, couvre une superficie de 89000km², en incluant la Cisjordanie, occupée par Israël depuis 1967. 80% du territoire est désertique, terrain de parcours des nomades bédouins qui se prolonge ensuite par le désert de Syrie. A l'est d'Aqaba, se trouve le désert de Ram qui montre la plus ancienne strate géologique connue de l'écorce terrestre.

En 2010, la population a été estimée à 7 millions d'habitants. Plus de la moitié de la population est constituée de réfugiés palestiniens qui affluent en Jordanie. Le Roi Abdullah II est le 43^{ème} descendant du prophète Mohammad. Il a été intronisé le 17 février 1999 et a assuré ses pouvoirs constitutionnels comme du Royaume Hachémite de Jordanie, après le décès de son père, le Roi Hussein. Le Roi dirige l'armée et les services secrets contrôlés par les circassiens et les bédouins. Il oriente les lois et la politique du pays.

L'arabe est la langue nationale et officielle du pays. Nous retrouvons d'une part l'arabe littéraire qui est la langue arabe nationale et officielle ain-

si que la langue d'enseignement obligatoire à partir de la première année de scolarisation. Les Jordaniens sont, en majorité, arabes à l'exception de quelques petites communautés circassiennes, arméniennes et kurdes, qui se sont intégrées dans les milieux arabes.

La langue officielle est l'arabe, mais l'anglais est utilisé largement dans le commerce et la vie quotidienne. Environ 70% de la population est urbaine. Par contre, moins de 6% de la population rurale est nomade ou semi-nomade.

L'Islam est la religion d'état: 94% des Jordaniens sont des musulmans sunnites, mais le pays compte également une minorité de chrétiens (6%) dont un tiers de grecs orthodoxes.

Classé dans la tranche inférieure des économies à revenu intermédiaire par l'ONU, la Jordanie a été jusqu'en 1990 un pays à économie mixte dans lequel le secteur public était largement prépondérant. A l'exception du secteur hôtelier, l'ampleur de la privatisation a cependant été faible et le secteur public reste le principal apport à la formation du PIB, à hauteur de 40% fin 2010.

3. Les relations franco-jordanienues

3.1. Aperçu historique

Les échanges culturels et scientifiques entre la France et la Jordanie n'ont acquis une forme organisée qu'avec la signature, le 16 juin 1965, d'un Accord de Coopération Culturelle et Technique. Cet accord offre une base solide qui a permis un réel développement de la coopération franco-jordanienne, qui n'en a pas moins connu des variations notables, aussi bien en ce qui concerne son importance que les formes qu'elle a prises au cours de ces trente dernières années. La francophonie peut être représentée dans un cadre culturel plus grand.

Puisque la Jordanie fut placée sous mandat britannique, l'anglais est devenu la deuxième langue la plus parlée après l'arabe, et la tâche n'est pas aisée pour les services de coopération français. Quand même, la Jordanie

propose plus de programmes télévisés ou radiophoniques en français que la Syrie ou l’Egypte. Cette situation paradoxale est due à la politique d’ouverture du Royaume qui ne désire pas se limiter aux seuls rapports britanniques, mais favorise la connexion de la Jordanie avec l’ensemble de la communauté internationale. Les coopérations franco-jordaniennes portent sur les secteurs de l’industrie, du tourisme, de la recherche scientifique, de l’agriculture et de l’irrigation et, enfin, de la santé et de l’éducation.

3.2. L’Accord de Coopération Culturelle et Technique

L’accord de coopération culturelle et technique, signé le 16 juin 1965 entre le gouvernement de la République Française et le gouvernement du Royaume Hachémite de Jordanie, offre un cadre contractuel à l’organisation de la coopération entre les deux pays. Sans se prétendre exhaustif, ce rapide aperçu précise les domaines, à l’intérieur desquels se sont développés les échanges culturels et techniques bilatéraux. Il s’agit principalement de l’enseignement, de la recherche et de la formation des cadres administratifs et techniques.

3.2.1. Les formes de la coopération

Ces formes peuvent revêtir des modalités diverses:

- Envoie de boursiers en France.
- Mise à disposition d’experts dans les institutions jordaniennes.
- Missions en Jordanie de spécialistes français chargés d’analyser les besoins spécifiques des partenaires jordaniens dans un domaine précis.
- Séjours en France de responsables jordaniens afin de recueillir des informations et prendre contact.
- Dons de documentations.

3.2.2. Les institutions de la coopération

Au-delà des programmes ponctuels, dont la durée est limitée, et qui sont mis en place par le service de coopération de l’Ambassade de France, certaines

institutions françaises installées en Jordanie, mènent une action permanente. Il s'agit notamment du CCF, du BAL et de l'Ecole Française créée en 1972. D'implantation plus récente (1977), l'antenne jordanienne de l'Institut Français d'Archéologie du Proche Orient a donné une impulsion très forte à la coopération franco-jordanienne dans ce domaine. Basé à Beyrouth depuis 1977, le Centre d'Etudes et de Recherche sur le Moyen-Orient contemporain a ouvert en 1988 une antenne à Amman. Cette institution de recherche en sciences sociales a une triple mission: scientifique, pédagogique, et politique sur des thèmes aussi divers que la santé, la structure familiale, les tribus bédouines, etc. Elle travaille en relation étroite avec les chercheurs jordaniens en sciences et participe à leur formation.

3.2.3. La collaboration dans le domaine de la langue française

Dès le début, tous les jordaniens ont souligné leur intérêt pour le développement de l'enseignement du français. Au-delà des actions permanentes menées par les institutions de l'Ambassade de France en Jordanie, dont nous avons parlé plus haut, c'est la formation des professeurs jordaniens en France qui a été la préoccupation des deux gouvernements, lesquels ont proposé:

- Des stages de formation continue.
- Des stages de formation initiale
- Des bourses à longue durée.

3.2.4. La coopération scientifique et technique

C'est elle qui a connu les évolutions les plus marquées entre 1965 et 2001. Au-delà des programmes de coopération qui ont manifesté une certaine continuité (agriculture, santé publique, irrigation), c'est l'aide à la mise en place du Centre Géographique Royal Jordanien qui a absorbé l'essentiel des moyens à compter de 1979 jusqu'en 2003 (la moitié de l'ensemble des crédits de coopération). Lorsque ce programme est parvenu à son terme, les crédits ont pu se redéployer dans un nombre plus important de secteurs.

3.2.5. L'océanologie

Le gouvernement français a apporté son soutien, à partir de 1996, à la mise en place de la station marine d'Aqaba. Un expert français est resté sur place de 1982 à 1986. Cette coopération s'inscrit dans le cadre de l'accord inter-universitaire signé entre l'université de Jordanie et celle de Nice et a permis le déplacement de 34 chercheurs français en mission en Jordanie entre 1977 et 1999. Cet accord a été étendu en 1983 à l'Université de Yarmouk et a abouti, outre la formation de docteurs en France, à la création d'une ferme agricole expérimentale à Aqaba, qui a démontré la viabilité d'une entreprise d'élevage.

3.2.6. L'archéologie

La coopération dans le domaine archéologique n'a connu de véritable essor qu'à partir de l'implantation en 1977, à Amman, d'une antenne de l'IFAPO (L'Institut Français d'Archéologie du Proche-Orient). Dès lors, de nombreuses fouilles ont été menées, notamment à Qasr Hallabat, Qasr el Abd, Qasr Amra, Qasr el Binet, Pétra et au sanctuaire de Zeus à Jerash. Un réseau de relations très étroites s'est tissé, depuis une dizaine d'années, entre l'IFAPO, le Centre National de la Recherche Scientifique Français et l'Institut d'Archéologie et d'Anthropologie de l'Université de Yarmouk.

4. La présence culturelle française en Jordanie

La présence culturelle française en Jordanie est principalement l'œuvre du Centre Culturel et de Coopération Linguistique (CCCL) qui s'occupe des manifestations culturelles d'une part, et des cours de français d'autre part. Tout ce qui touche à l'audiovisuel (cinéma, documentaires) est géré par la Mission Audiovisuelle Régionale (MAVR).

Beaucoup de manifestations culturelles ont donc été organisées depuis 1980 grâce au concours de l'Ambassade de France: concerts de musique, ballets, festivals de cinéma, expositions etc. Parallèlement, la France

s'efforce de mieux faire connaître la culture jordanienne en organisant des expositions en France et en aidant de jeunes artistes jordaniens à faire connaître leur travail.

Un accord de coopération a été signé en 1993, entre le Conservatoire National de Boulogne Billancourt et le Conservatoire National de Musique Jordanien; le gouvernement français participe activement à cet accord en aidant le conservatoire jordanien (dans la formation de professeurs, des documentations, entre autre).

4.1. Le Centre Culturel Français (CCF)

Le Centre Culturel Français situé dans un petit bâtiment sur le djebel weib-deh a été ouvert en 1964, et propose plusieurs niveaux de cours de français et des expositions d'artistes jordaniens. Il y a des expositions d'artistes français aussi bien dans les domaines de la littérature, de la peinture, sculpture ou du cinéma. Malgré la présentation de " la semaine du cinéma français", les films passent sous les ciseaux castrateurs de la censure et ressortent dépouillés de tout ce qui pourrait sembler choquant ou inconvenant à la culture islamique. Le Centre Culturel Français prévoit chaque année dans son budget une somme précise concernant la présentation et la diffusion des nouveaux livres nés au Département de Langue Modernes à l'Université de Yarmouk.

Ce centre offre une palette de cours allant de l'initiation pour les débutants à des cours beaucoup plus élaborés (conversation avancée), ainsi qu'un approfondissement dans différents domaines comme la conjugaison, la grammaire etc. On y donne aussi des cours supérieurs de français tels que les cours de la Sorbonne, le DELF, le DALF, et des cours de français commercial. Il assure aussi la formation continue des enseignants du français. Le CCCL propose des projets éducatifs en collaboration avec le ministère jordanien. Ces projets visent à dynamiser l'apprentissage du français.

Dans le centre il existe une grande bibliothèque, qui essaie de satisfaire autant le public jordanien que le public français. L'emprunt des ouvrages s'effectue grâce à un abonnement gratuit pour les étudiants et les profes-

seurs du centre ou de l'extérieur. La bibliothèque du centre contient les derniers revues et ouvrages en France.

Cette bibliothèque propose des magazines et journaux français (le Monde, le Point, etc.). Dans la vidéothèque, on trouve le cinéma français présent sur des DVD et des cassettes vidéo qui sont pour la plupart des œuvres qui se rapportent à la comédie dramatique, l'histoire, des polars et des fictions. Le Centre Culturel Français assure la projection des films français à grand succès. Il existe aussi un programme de coopération entre ce centre et les établissements chargés d'enseigner le français, par l'intermédiaire du Bureau d'Action Linguistique (BAL).

4.2. La Mission Audiovisuelle Régionale (MAVR)

La mission audiovisuelle régionale est basée à Amman. En coordination avec les ambassades de France de quinze pays (Arabie-Saoudite, Bahreïn, Egypte, Irak, Jordanie, Koweït, Oman, Qatar, Yémen, Libye, E.A.U., Soudan, Syrie, Liban et Palestine), elle gère la coopération bilatérale, régionale, et l'information dans les différents domaines de la télévision, de la radio, du journalisme, du cinéma, des télécommunications et des médias en général.

4.2.1. La Télévision

Il existe sans aucun doute un intérêt pour la langue française en Jordanie. Cet intérêt a pu être apprécié en 1986 auprès du public scolaire. En 2009, un cours de français pour débutants a été diffusé par la télévision sur ses deux chaînes, et cela pendant une période de six mois. Ce cours a permis une sensibilisation à la langue française de l'ensemble du public jordanien intéressé.

La France a apporté un soutien important à la télévision jordanienne dès ses débuts, en 1968. Ces aides ont pris essentiellement la forme de dons de matériel technique (caméras, laboratoire), mais aussi la formation de techniciens en France. Des programmes en français, sous-titrés en arabe sont apparus à la télévision jordanienne, avec notamment le journal télévisé en français de 17h 30. Une politique de formation pluriannuelle, à coûts

partagés, a été engagée avec la France, et des émissions sont fréquemment préparées en coopération avec France Télévision.

Aujourd'hui la télévision jordanienne diffuse deux heures de programmes français par jour, sa source est canal France International qui émet huit heures de programmes variés par satellite. Ces programmes comprennent des magazines culturels ou d'information, documentaires culturels, scientifiques et historiques, des dessins animés et des séries.

4.2.2. La Radio

Lancée à la fin de l'année 1996, "radio Jordanie" émet des programmes qui se sont constamment enrichis. Le don de matériel et d'émission, la venue d'un expert à plein temps, la tenue de séminaires et la formation en France ont rendu possible la production quotidienne de deux heures de programme. Depuis 1997, Radio France International est accessible pour les auditeurs disposant d'un matériel à ondes courtes. Acheminée par le satellite Arabsat, elle couvre toute la Jordanie ; ses journaux, sa musique et ses émissions politiques alternant l'arabe, l'anglais et le français et lui assurent un programme varié, en coopération avec RFI.

4.2.3. Journalisme

L'expérience journalistique française en Jordanie s'est concrétisée, depuis 1988, avec la venue d'un journaliste qui publie des pages hebdomadaires en français dans un journal jordanien de langue anglaise. Ce journal est le "STAR" qui a été créé en 1991 et qui possède un supplément de deux pages rédigé en français appelé "le Jourdan". Ceci représente le complément indispensable de toute coopération éducative car elle fournit régulièrement aux enseignants des documents en français sur l'actualité Jordanienne.

4.2.4. Le Cinéma

Trois festivals sont organisés en Jordanie chaque année (festival du film français, festival du film franco-arabe, contribution française au festival de film de l'Union Européenne), en liaison avec le CCCL, et en collaboration avec le Centre Culturel Royal, les exploitants locaux et la fondation Shaman. En outre, les films de la cinémathèque sont régulièrement diffusés par différents clubs ou institutions culturelles notamment dans les universités.

4.3. Le Club d'Affaires Franco-Jordanien (CAFJ)

Ce club a été créé fin 1988; les objectifs du club sont le développement de la coopération économique, commerciale, culturelle et la compréhension entre les femmes et hommes d'affaires jordaniens et français dans tous les domaines concernés. Le club accueille des stagiaires français pour une période de deux mois, et ceux-ci reçoivent une attestation du club pour la période de leur stage. Les différents travaux entrepris par le club sont la correspondance commerciale et officielle, la réalisation des reportages auprès des membres du club de leurs sociétés, la publication d'un bulletin propre au club.

Sous l'impulsion de l'Ambassade de France, et avec l'autorisation des autorités jordaniennes, ce club a pu bénéficier largement de l'excellent climat qui règne entre les deux pays illustré par d'importants investissements français en Jordanie. Ce club compte plus de cent membres, directeurs de sociétés majoritairement jordaniennes et françaises.

Enfin, les enseignants et les élèves peuvent avoir un accès direct à la culture française à travers les échanges scolaires et les séjours linguistiques en France. Un nombre important d'élèves jordaniens participe chaque année avec leurs professeurs à ces séjours³; cette participation s'inscrit dans le cadre de la Coopération Linguistique et Culturelle entre la France et la Jordanie.

Les manifestations autour de la langue et de la culture françaises constituent un autre aspect important de la coopération culturelle ; ces manifestations sont «Lire en Fête » et «Les Jours de Francophonie à Amman ». Elles

³ Les villes sont Lyon, Rouen et Toulouse. Les enseignants et les élèves partent pour 3 semaines en France.

rassemblent chaque année des élèves de toutes les écoles jordaniennes pour participer à différentes activités en français: expositions, mises en scènes, lecture et écriture de chansons, poèmes, comptes et comptines, etc. Le Ministère de l'Education jordanien et le Centre Culturel Français participent à l'organisation et à la réalisation de ces manifestations (Buclos 1999, 42-65)

5. Introduction du français dans le système éducatif jordanien⁴

Le français est enseigné dans les écoles du secteur privé depuis 1975. Il y est enseigné à partir du cycle primaire; en 1981 près de quinze mille apprenants y suivaient des cours de français. Dans notre recherche nous nous concentrerons uniquement sur son introduction dans les écoles publiques, au niveau du secondaire. La prise de conscience de l'importance stratégique du Moyen Orient a fait sentir à beaucoup de pays européens la nécessité d'être présents dans cette région. Au début des années 70, le service culturel de l'Ambassade de France à Amman s'était proposé d'offrir des bourses d'étude pour assurer la formation des enseignants de français.

L'ambassade a également fourni quelques coopérants français pour aider au démarrage de l'expérience. La plupart du temps ces coopérants ne possédaient aucune formation linguistique ou pédagogique, puisqu'il s'agissait de coopérants militaires. En 1973, l'enseignement du français n'était assuré que dans quelques lycées de la capitale.

L'enseignant disposait de quatre unités hebdomadaires pour chaque classe (4×2). Dès l'introduction du français, on a noté un grand intérêt des apprenants pour cette langue. Galisson (1980, 13) note que les apprenants sont censés avoir des besoins spécifiques et non identiques. Selon Porcher (1987, 8) "s'interroger sur les besoins langagiers, c'est nécessairement sous-entendre qu'on cherche à se donner les moyens de satisfaire ces besoins."

En 1974, le service culturel français a formulé deux demandes: d'abord, que le cours de français soit obligatoire. Puis, les notes de français

⁴ Ces informations sont tirées du projet de grille d'observation du français et de la francophonie. Le site interne www.odf.auf.org/documents/pdf/grille-orema-jordanie-pdf.

soient prises en considération dans le bulletin de notes de fin d'année. L'enseignement du français a continué. En 1979, la première décision du Ministère de l'Education consistait à prendre en charge le poste du conseiller pédagogique français.

En 1994, le français a été considéré comme une deuxième langue étrangère (après l'anglais) à enseigner dans les écoles publiques en Jordanie. Concernant les universités, l'Université de Yarmouk à Irbid a créé en 1985 un département de langues modernes, où l'enseignement du français se fait en tant que filière des sciences humaines. Ainsi, l'université jordanienne à Amman a créé un département de langue et de littérature française en 1988, et celle d'Al- Bayet enseigne également le français depuis 1994. A l'heure actuelle, la langue française est enseignée dans sept universités privées et quatre universités publiques jordanienes.

Il existe quatre départements (dans les universités publiques) qui délivrent un diplôme de français, comme matière principal. Le français est également dispensé en tant que matière facultative dans la plupart des universités. Il faut mentionner que le français a été développé en Jordanie grâce au Centre Culturel Français et au Bureau d'Action Linguistique (BAL). Ce bureau est mis à la disposition de tous les professeurs de français du pays; on y organise des réunions pour les professeurs tous les quinze jours et également des stages pour les nouveaux professeurs. Le bureau est équipé d'une bibliothèque où les professeurs peuvent consulter ou emprunter des documents. Le directeur de ce bureau nous déclare qu'il faut pousser les professeurs à utiliser les documents. Il leur propose souvent des textes extraits de la presse française et jordanienne surtout pour l'examen du Brevet en classe de dixième.

5.1. Le système éducatif en Jordanie et sa correspondance en France

Les conditions dans lesquelles se déroule l'enseignement ont une importance capitale sur les enseignants aussi bien que sur les apprenants. Par le pouvoir de décision dont il dispose, le Ministère de l'Education peut contrôler le déroulement de l'enseignement et l'orienter comme il l'entend. Le système

éducatif est un reflet des données sociopolitiques existantes dans le pays. Les apprenants, ainsi que les enseignants, subissent les influences quotidiennes des variables du système éducatif. Nous allons analyser ici l'élément qui intéresse le plus notre travail: l'organisation de l'enseignement scolaire en Jordanie (Wadi 1988, 27).

C'est à la fin des années 1950 que s'est effectuée la division entre école préparatoire et secondaire, qui étaient jusque-là réunies. L'enseignement en Jordanie comprenait quatre phases jusqu'en 1989⁵:

Ecole maternelle

Ecole primaire

Ecole préparatoire

Ecole secondaire

Les écoles maternelles appartiennent essentiellement au secteur privé. Leur nombre augmente sans cesse suite au développement du travail féminin et l'augmentation du niveau de vie des habitants. Envoyer les enfants à la maternelle commence à entrer dans les mœurs à cause du travail des femmes. Mais on note que ce phénomène est répandu surtout parmi les couches les plus aisées. Les enfants y apprennent des chants, des jeux.

L'école primaire s'échelonne sur six ans. Les enfants changent de classe tous les ans. A la fin des six ans, l'enfant rejoint une école privée, une école gouvernementale ou une école de l'U.N.R.W.A. (United Nations Relief an Works Agence). Ces dernières ont été créées pour les enfants palestiniens qui sont venus s'installer en Jordanie après les guerres de 1948 et 1967. Ces écoles sont gratuites et fournissent à leurs élèves une grande partie du matériel scolaire. L'enseignement de l'anglais comme première langue étrangère intervient à la cinquième année du primaire (11ans). Les écoles primaires ne sont pas mixtes. Dans ces écoles, les élèves commencent par apprendre l'arabe et le calcul (à l'âge de six ans). Vers la fin de ce cycle

⁵ Les informations qui situent sont publiées par Langerons, Pierre à Amman (Jordanie) "le français en Jordanie", Ministère de l'Education Nationale, 2002.

d'études ils apprennent en plus de ces matières, la religion, l'histoire, l'anglais, la géographie.

L'école préparatoire équivaut au collège en France (à 11 ans). Ce cycle comporte trois années d'études, appelées désormais septième, huitième et neuvième. Le français est introduit dans la huitième classe de ce cycle. Cette phase est sanctionnée par le brevet, un diplôme qui est considéré comme diplôme de culture générale. Les enseignants ont un emploi du temps assez chargé, plus de trente unités hebdomadaires environ.

L'école secondaire équivaut au lycée en France (à 15 ans). Ce dernier cycle comprend trois classes, la dixième, la onzième et la douzième (BAC). A la fin de la dixième, les élèves sont répartis en deux branches: littérature ou scientifique. L'examen du baccalauréat marque la fin du cycle et permet à ceux qui réussissent d'accéder aux études supérieures spécialisées.

Théoriquement, le nombre d'unités hebdomadaires par enseignant est fixé à vingt-six. Depuis plusieurs années on assiste à un phénomène de manque d'enseignants, vu que beaucoup d'entre eux partent pour travailler dans d'autre pays arabes, surtout pétroliers. Pour combler le vide causé par ces départs, le Ministère de l'éducation a augmenté le nombre d'unités hebdomadaires par enseignant (tout en payant les heures supplémentaires). Quand même certains enseignants doivent faire leurs cours dans deux écoles différentes à cause de ce manque. La surcharge conduit à un surmenage. Ces circonstances affectent le rendement et la motivation des enseignants. En plus, Pour certains entre eux, cette pratique devient une affaire purement financière: il faut faire le maximum d'unités hebdomadaires pour gagner davantage.

Appellation	Correspondance en France	Observations
Kinder Garden (à l'âge de deux ans)	Jardin d'enfant (école maternelle)	
Cycle élémentaire (à l'âge de six ans)	Cycle primaire	Durée: 6 ans
Cycle préparatoire (à l'âge de 11 ans)	Cycle secondaire (de la 6 à la 3 ^e)	Durée: 3 ans (et non 4 ans comme en France)
Cycle secondaire (à l'âge de 15 ans)	Cycle secondaire (de la 2 nd e à la terminale)	Durée: 3 ans (baccalauréat jordanien).

Tableau représentant la répartition des apprenants jordaniens et sa correspondance en France

5.2. L'enseignement du français dans les écoles privées

Avant l'établissement et la présence des écoles qui enseignent le français en Jordanie, les élèves jordaniens partaient en Palestine, surtout à Nazareth où à Jérusalem où dans des anciennes écoles chrétiennes, fondées par les missionnaires catholiques et réputées dans toute la région pour apprendre le français.

Ayant pris la relève de ces écoles de Palestine, certains établissements ont été, dès le début des années 1950, installés en Jordanie pour enseigner le français comme deuxième langue étrangère après l'anglais. Le français a ainsi été introduit dans les écoles publiques. Nous pouvons classer le secteur privé en deux catégories. La première catégorie se compose des écoles privées chrétiennes qui se trouvent dans toutes les villes jordaniennes. Elles sont fondées en majorité par des missions étrangères françaises et sont dirigées par différentes communautés chrétiennes du pays: les sœurs du Rosaire ou les frères Latins.

La deuxième catégorie se compose des écoles étrangères ou jordaniennes basées sur le système américain ou anglais et qui coûtent très cher, environ 5000 euros par an. Aujourd'hui, le français est enseigné à plus de 35000 élèves répartis sur 78 établissements privés (selon les statistiques de 2009) surtout en primaire. Ces établissements recrutent le plus grand nombre d'enseignants de français (320 enseignants environ) et se trouvent pour la plupart à Amman où le quart des établissements privés jordaniens est installé. Quant au volume d'horaire hebdomadaire accordé au français, il est de 2 à 5 heures et varie d'un établissement à l'autre. La direction de ces écoles décide à partir de quelle classe doit commencer cet enseignement: dès l'école maternelle ou au primaire en classe de 3^{ème} ou de 4^{ème}, voire seulement en 7^{ème} (5^{ème} française). Quelques écoles assurent un enseignement pendant les 12 années de scolarité, mais le français n'est pas obligatoire après la classe de 10^{ème}.

Le statut du français dans le secteur privé est assez flou. En effet, dans certains établissements son apprentissage est obligatoire, tandis que dans d'autres établissements, il est seulement facultatif (Abu Hanak 2008, 27). Certaines écoles ajoutent la note de français à la moyenne de l'élève et d'autres ne le font pas, sous prétexte que les instructions officielles ne sont pas claires à ce sujet. Les écoles manquent de méthodes de français adaptées au niveau des apprenants et à leur culture.

Pour nous faire une idée de l'enseignement du français qui y est pratiqué. Nous allons présenter quelques écoles non-religieuses (Emaish 1996, 12) : l'école "New académique school", l'enseignement de la langue française commence en classe de troisième, c'est-à-dire à l'âge de huit ans, avec une heure par semaine. L'année suivante, le nombre d'heures de français passe à trois heures par semaine. Dans cette école, la note de français est ajoutée à la moyenne générale. Les manuels utilisés sont les suivants:

- "Le petit manuel", premier et deuxième degrés pour les classes de quatrième et cinquième, pour les 9-10 ans.
- "En avant la musique", premier et deuxième degrés pour les classes de sixième, septième, huitième et neuvième, enfants âgés de 11 à 14 ans. Les deux manuels utilisés sont basés sur l'approche communicative. La direction de la section de français nous a déclaré que la presse française ne pouvait pas être utilisée. Cependant, elle a assuré qu'elle utiliserait la presse française dans les prochaines années.
- l'école "New English School", l'enseignement de la langue française commence en classe de septième, c'est-à-dire à l'âge de 12 ans avec cinq heures par semaine. A partir de la classe de dixième (15 ans), les cours de français deviennent optionnels. Comme il s'agit d'une école anglaise et que le but est d'obtenir le "O level", on utilise "Méthode tri couleurs" une méthode destinée aux Anglais voulant apprendre le français⁶. (Emaish 1996, 12-13)

⁶ On y apprend aussi l'arabe dans cette école.

Le premier facteur de succès de ces établissements dans l'enseignement du français est le statut quasi obligatoire de l'apprentissage du français tout au long de la scolarité.

Le deuxième facteur de réussite pour ces établissements se trouve dans l'importance qu'ils accordent à la formation continue des enseignants. Toutefois, le handicap majeur de ces établissements à l'heure actuelle est le problème lié à la notation. Il serait hautement souhaitable que cette matière, qui fait l'objet d'une étude sérieuse tout au long de la scolarité, soit prise en compte dans les résultats de l'élève. Les notes de français ne sont en effet pas prises en compte dans l'admission en classe supérieure. Il existe un autre problème majeur dans ces établissements relié au mauvais choix de manuels d'enseignement en l'absence de tous critères éducatifs ou linguistiques selon Shehadeh (1998, 3)

C'est bien ce choix arbitraire de manuels et de méthode qui est à l'origine du gaspillage du temps et des efforts des élèves. Le choix des manuels est souvent fondé sur des critères non pédagogiques: coût des livres, disponibilité sur place.

Le tableau suivant recense les écoles qui dispensent un enseignement de français, ainsi que le nombre des élèves et des enseignants du secteur privé (Abu Hanak 2008, 29):

Le secteur privé					
Nombre d'école		Nombre d'élèves		Nombre d'enseignants	
Effectif	En %	Effectif	En %	Effectif	En%
78	51%	21367	73%	117	67%

A partir de 2009, la formation des enseignants est présentée par des formateurs jordaniennes ayant effectué des stages de formation des formateurs en France. A la fin de l'année scolaire, les professeurs qui ont suivi ces formations obtiennent des attestations de participation à ces informations délivrées par le Ministère de l'éducation jordanien et par le Centre Culturel Français. De plus, dans le cadre de la formation des professeurs de français, l'Ambassade de France en Jordanie attribue des bourses allant de deux se-

maines à un mois ou plus à ces professeurs, en leur permettant de participer aux stages de méthodologie de FLE en France et aux conférences internationales, ou pour faire des études supérieures.

Le seul établissement scolaire français en Jordanie est l'Ecole Française d'Amman (EFA). Elle a été créée en 1972 et est gérée par une association de parents d'élèves. Elle applique les programmes et instructions du Ministère de l'Education Nationale, le cursus scolaire étant identique à celui des établissements de France. L'EFA accueille actuellement 329 élèves de la maternelle jusqu'au baccalauréat. 50% des élèves sont français, 17 nationalités sont représentées au sein de l'établissement. L'EFA est un établissement ouvert, par ordre de priorité (Abu Hanak 2008, 30):

- Aux enfants de nationalité française venant d'une école française de métropole ou de l'étranger.
- Aux enfants francophones ayant fréquenté un établissement français durant les années immédiatement antérieures à leur inscription dans l'EFA.

5.3. La place du français à l'école publique

La langue française est enseignée dans certaines écoles gouvernementales depuis l'année scolaire 1970 / 1971. Le français est considéré comme un cours optionnel que les élèves de la dixième, onzième et douzième classe peuvent choisir. On y consacre quatre heures par semaine pour chaque classe. En classe de dixième et onzième, la note de français est ajoutée à la moyenne générale, par contre elle ne l'est pas en classe de douzième. En 1990, la communauté éducative a proposé de commencer l'enseignement de la langue française dès la classe de septième dans le cycle principal (cycle élémentaire et cycle préparatoire), mais cette proposition a été refusée par le conseil de l'Education.

En 1991, dans les conférences franco-jordanienes, il a été décidé de réétudier la question de l'enseignement du français dans le cycle principal. Un groupe de travail franco-jordanien a été formé pour étudier la possibilité

d'enseigner le français dans la classe de huitième. Même si le français a été concerné par cette réforme, il n'a pas été favorisé pour autant. La situation de l'enseignement du français ne s'est en effet améliorée qu'à l'occasion de la visite du président de la République française en octobre 1996.

A la suite de cette visite, le conseil de l'éducation jordanien a pris la décision d'introduire le français comme épreuve optionnelle au baccalauréat littéraire lors de la session de 1997. Cette décision, officialisée en décembre 1997, a permis l'ouverture de 80 nouvelles classes de français pour un total de 5300 élèves supplémentaires dans l'enseignement public à la rentrée de septembre 1998.

L'année 1999 a vu naître la première promotion de bacheliers ayant eu une épreuve optionnelle de langue française. Selon les dernières statistiques établies par le Ministère de l'Education, pour l'année scolaire 2000-2001, le nombre total d'élèves apprenant le français était de 23000, parmi lesquels 7710 venaient de 75 écoles publiques. La même année, le nombre total d'enseignants de français était de 180, dont 58 travaillaient dans le secteur public.

La note de français est marquée sur le livret scolaire mais n'est pas prise en compte dans la moyenne générale du Tawjihi (Abu Hanak 2008, 23). Le SCAC (Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France) vise à rendre obligatoire les cours de français jusqu'au baccalauréat et à faire en sorte que la note finale de l'épreuve soit comptée dans la moyenne générale du diplôme. Il propose également le français comme matière optionnelle de spécialisation que pourraient choisir les élèves préparant un Tawjihi professionnel dans les domaines où la maîtrise d'une deuxième langue étrangère est jugée nécessaire (commerce, tourisme, etc.) (Abu Hanak 2008, 24-25).

Shehadeh (1998, 229) lie la précarité du statut de l'enseignement de français dans les écoles jordaniennes à l'absence de programme approprié :

Le statut du français (par rapport au programme du cycle obligatoire en Jordanie) en tant que matière facultative extérieure au programme que l'élève peut ne pas choisir si cette matière ne lui plaît pas, reste un handicap de taille pour l'enseignement de cette langue. Le seul moyen qui reste est de concevoir un cur-

riculum qui attire le plus de monde possible à s'engager dans l'étude de la langue.

L'enseignement de la langue française dans les écoles publiques est confronté à divers problèmes tels que :

- La diminution du nombre d'élèves qui choisissent cette langue.
- Le peu d'importance que donnent ces écoles à l'enseignement de cette langue.
- L'obligation qu'on impose aux professeurs d'enseigner dans plusieurs écoles pour compléter les heures de travail requises.
- Les mauvais horaires réservés aux cours de français qui sont toujours attribués en dernier.

Il faut mentionner que dans toutes ces écoles gouvernementales on utilise la méthode "En avant la musique" 1^{er} degré. Les livres sont distribués gratuitement aux élèves par l'Ambassade de France en Jordanie (Al-Smadi 2003, 13).

5.4. L'enseignement du français dans les universités

Dans le domaine de l'enseignement du français dans les universités, nous constatons que la coopération universitaire est très active entre les universités jordaniennes et l'Ambassade de France. Elle intervient principalement dans les départements de langues modernes des universités publiques.

La Jordanie dispose de 18 universités dont huit sont publiques et dix sont privées. Le niveau de réputation des universités publiques et privées reste encore significatif dans la société jordanienne. Certaines sont plus demandées que d'autres en raison soit de leur ancienneté, soit de leur enseignement efficace, soit de leur localisation. Parmi toutes ces universités, trois universités publiques seulement délivrent le diplôme Bachelor of arts (B.A) de français: l'université de Jordanie à Amman, l'Université de Yarmouk à Irbid et l'université d'Al-Albait à Al-Mafrak.

En revanche, il n'existe qu'une seule université privée, Al-Zeitoun à Amman qui a ouvert un département des langues modernes en 2002. Durant

l'année universitaire 2002-2003 le département proposait une spécialisation langue et littérature françaises.

En 2003-2004 un changement a eu lieu au sein du département des langues modernes. Désormais, le département propose une double spécialisation: langue et littérature françaises et anglaise, et il propose une initiation dans une des langues étrangères suivantes: l'espagnol, l'allemand, le russe, tandis que le français n'est enseigné que comme discipline optionnelle (Abu Hanak 2008, 32).

Le français a été enseigné dès la fin des années 70 comme matière optionnelle dans le cursus universitaire jordanien. Ensuite l'Université de Yarmouk a été le premier établissement offrant un diplôme de langue française en Jordanie après la création de son département de langues modernes en 1985. A partir de 1988, une section de français au sein du département de langues modernes a été ouverte dans l'université de Jordanie à Amman. Pendant cette période, il ne représentait qu'un enseignement mineur. En effet le programme universitaire en Jordanie comprend un enseignement majeur et mineur. Ce qui signifie par exemple: les étudiants qui ont l'arabe comme enseignement majeur peuvent choisir d'autres disciplines à côté de leur spécialité, comme l'anglais, le français, l'histoire, etc. qui sont alors considérées comme enseignement mineur.

Ce n'est qu'à la rentrée 1993-1994 que le département de langue et littérature françaises a été ouvert. Quant à l'université Al-Albait, elle a proposé pendant quelques années une spécialisation mineure de français, et a mis récemment en place un diplôme de français qui est très ambitieux. Il s'agit d'un diplôme de traduction couvrant trois langues: français, arabe et anglais. Ce diplôme était difficile à maintenir pour plusieurs raisons: un manque d'enseignants compétents dans le domaine, une maîtrise imparfaite des trois langues de la part des étudiants souvent débutants en français, la nécessité d'un niveau des étudiants en français, etc.

Conscients de ce problème, les responsables de ce diplôme ont décidé de le transformer à partir de la rentrée 2001-2002 et l'orienter vers un diplôme de langue et de littérature en gardant la traduction français/arabe

comme spécialisation pour les étudiants de 4^{ème} année (Abu- Hanak 2008, 33).

Le tableau suivant donne les dates d'ouvertures des universitaires.

	Jordanie	Yarmouk	Al-Albait	Al-Zeitouna
Mise en place	1988	1985	1994	2002

Les étudiants qui apprennent le français dans les universités jordaniennes n'ont, pour la plupart, jamais étudié cette langue à l'école primaire ou secondaire. Ils sont majoritairement diplômés d'un Tawjihi (Baccalauréat) littéraire. Pour être admis au B.A de français, les étudiants devaient passer jusqu'en 1988, un examen de sélection à l'Université de Jordanie. Cet examen a été supprimé car on considérait qu'il favorisait les élèves ayant fait leur scolarité dans les écoles privées, puisque le français y est enseigné parfois dès la primaire.

Une commission d'admission aux universités, rattachée au Ministère de l'Education supérieure, applique une politique d'admission dans les universités publiques selon laquelle l'unique critère est la note moyenne au Tawjihi obtenue par le candidat. La note exigée est modulée selon différents critères:

- Capacité d'accueil des différents départements.
- demande des élèves: plus la demande augmente plus la note exigée est haute.

On trouve aussi d'autres critères qui agissent sur la note minimale requise et qui sont de types sociaux. La commission favorise en effet certaines catégories de candidats: enfants de militaires, enfants d'employés de l'Université, élèves issus de régions défavorisées, sportifs de haut niveau, etc. Par ailleurs, tout candidat ayant une moyenne au Tawjihi supérieure ou égale à 65 /100, ce qui correspond à une note passable, a le droit et la possibilité de s'inscrire dans une des universités jordaniennes.

Les universités jordaniennes délivrent un B.A de français, l'équivalent d'une licence préparé en quatre ans. Le système de validation des départements de français fonctionnent selon le modèle américain en adoptant le système de crédit (par unités de valeur). Selon ce modèle, les

étudiants doivent suivre et valider un certain nombre d'heures (136 heures) tout au long des quatre années nécessaires pour l'obtention d'un B.A. Ce volume horaire est réparti en général comme suit (Abu Hanak 2008, 33-35).

- Heures réservées aux cours généraux: cours suivis par tous les étudiants de l'université toutes spécialisations et facultés confondues.
- Heures réservées aux cours propres à la faculté: cours suivis par les étudiants de la même faculté et toutes disciplines confondues.
- Heures réservées aux cours de spécialisation, cours suivis uniquement par les étudiants du même département.

Selon Abu-Hanak (2008, 35) les objectifs de l'enseignement des langues étrangères dans les départements de français sont les suivants:

Le développement des quatre compétences linguistiques, compréhension et expression orales et écrites. Cela permettrait aux futurs diplômés d'acquérir, en particulier, la capacité de communiquer en France dans diverses situations. Par ailleurs, l'un des autres objectifs est de préparer à la vie active en acquérant les compétences requises pour divers milieux professionnels.

5.4.1. La section de français dans l'Université de Jordanie

Située dans la capitale Amman, l'université de Jordanie propose le français comme matière optionnelle dans son cursus universitaire depuis 1980. A partir de 1988, un département de français s'est ouvert, mais ce projet s'est heurté à des problèmes de recrutement du personnel enseignant. Un an plus tard, l'Université a décidé d'arrêter temporairement la «majeure» de français. Le département a continué à enseigner le français comme «mineure». En 1991, l'université ouvre à nouveau le département avec peu d'enseignants et peu d'étudiants, sous la tutelle du département d'anglais. Ce n'est qu'à la rentrée de l'année universitaire 1993-1994 que le département est devenu un département de langue et littérature française à part entière.

Le département de langue et littérature françaises travaille par ailleurs en collaboration avec l'Université Lyon II. Le programme «études intégrées» accorde à plusieurs étudiants chaque année (huit étudiants) l'opportunité de passer un semestre (six mois) à l'Université Lyon II avec

l'aide du gouvernement français. Celui-ci favorise aussi le détachement d'enseignants pour enseigner à l'Université de Jordanie.

Le gouvernement français finance enfin des séjours linguistiques courts en France pour quelques étudiants (4 à 6) qui sont sélectionnés suite à des examens écrits et oraux. Le département de langue et littérature françaises accorde un nombre limité d'inscriptions à un certain nombre d'étudiants qui sont sélectionnés selon leur moyenne générale au baccalauréat (source d'information du département de langue et littérature françaises). Concernant le corps enseignant, le département compte 11 professeurs de français parmi lesquels un coopérant détaché par le gouvernement français. Ils sont issus de formations diverses:

- Linguistique française: deux professeurs titulaires d'un doctorat
- Littérature française: cinq professeurs dont un titulaire d'un doctorat
- Français langue étrangère: trois professeurs titulaires d'un DEA
- Traduction: un professeur titulaire d'un DEA en traduction⁷.

Les étudiants de ce département prennent des cours de littérature et de linguistique qui sont devenus plus importants alors que les cours de traduction et de civilisation ont été réduits par ailleurs, et il existe seulement un cours optionnel de méthodologie du FLE. Le plan d'étude dans ce département est consacré en première année aux cours intensifs de français, puisque les étudiants sont généralement de vrais débutants. En première année, les étudiants suivent des cours de français intensif à raison de 6h hebdomadaires. La deuxième année est consacrée à des cours de compréhension et d'expression orale et écrite. Ce n'est qu'en troisième et quatrième année que les étudiants commencent à suivre des cours sur la littérature, la linguistique française et la traduction. Notons que le département de langue et littérature françaises fait partie de la faculté des lettres (Emaish 1996, 83-115 et Abu-Hanak 2008, 53-70).

⁷ Source: le site d'internet: [www.ju.edu.jo/French langage](http://www.ju.edu.jo/French%20langage).

Nous allons décrire dans les paragraphes suivants de ce chapitre l'enseignement à l'Université de Yarmouk et le programme d'enseignement qui est destiné aux étudiants.

5.4.2. L'enseignement du français à l'Université de Yarmouk

En 1986, l'Université de Yarmouk décide de réaliser le projet de former de futurs enseignants de français, aptes à répondre aux besoins du pays. Ce projet s'est traduit par une licence obtenue en 4 ans. Le français est considéré comme majeure et l'étudiant doit suivre 132 heures (chaque cours représente trois heures), pour finir son B.A. en français. Le cursus ne comprend pas de stage pédagogique ou culturel mais le département encourage les échanges et la mobilité des professeurs et des étudiants entre l'Université de Yarmouk et l'université de Lyon pour développer la coopération et renforcer les liens académiques.

Les étudiants qui s'inscrivent dans cette licence n'ont pour la majorité jamais appris le français avant leur entrée à l'Université. Ils commencent donc à un niveau débutant et doivent en quatre ans disposer d'une formation qui leur permet de devenir de futurs enseignants. Les étudiants de première année du département de français de l'Université de Yarmouk ont entre 18 et 20 ans. On peut expliquer la motivation et l'augmentation du nombre d'étudiants en français par le fait que cette langue est une langue vivante que les étudiants ont l'occasion de pratiquer hors de la classe à partir de leurs séjours dans les pays francophones comme le Liban et la Syrie.

De plus, les étudiants qui réussissent leur licence de français avec de bons résultats peuvent bénéficier d'une bourse pour continuer leurs études supérieures en France, ce qui est une grande source de motivation pour ceux qui souhaitent pratiquer le français en immersion. Une autre explication de l'enthousiasme des étudiants pour cette langue est l'image positive (langue romantique, langue féminine⁸ et bourgeoise) véhiculée par le français et la culture qu'il représente. Enfin, le français peut permettre de trouver du travail à la fin des études universitaires du fait du développement croissant des

⁸ On peut dire que 70% des femmes jordaniennes aiment apprendre la langue française.

différents aspects de la coopération entre la France et la Jordanie, qui concernent l'économie, le commerce et le tourisme (Haddad 2007, 90).

Le Plan d'étude de majeure de français est composé de 27 cours, soit 66 heures concernant le français (cours obligatoires et optionnels). Par ailleurs, l'étudiant peut choisir une spécialisation mineure de 21 heures d'apprentissage d'une langue qui peut être soit l'espagnol, l'allemand, le russe, l'italien ou l'anglais. Nous croyons que le nombre d'heures concernant la spécialité mineure n'est pas suffisant pour assurer une bonne formation en langue étrangère et donc nous remarquons que le niveau linguistique des apprenants est assez faible.

5.4.2.1. Description des cours

1. Des cours de formation générale

Des cours intensifs 1: ce module est une introduction à la langue française pour les débutants. Des cours intensifs 2: ce module est la continuation du module précédent, l'objectif est d'améliorer la compréhension et l'expression orale et écrite. Rédaction et expression: ce module vise à enseigner aux étudiants les différents styles de texte (presse française, poèmes, textes littéraires et scientifiques...). Prononciation et conversation: développe l'expression orale à travers des outils pédagogiques auxiliaires, comme par exemple des programmes télévisés ou radiophoniques. Grammaire avancée: ce module consiste à étudier des textes de la culture française; la langue française est ici étudiée à travers de courts articles sur la vie quotidienne française.

2. Des cours de formation spécifique (dans la troisième année et la quatrième année)

Étude linguistique des textes littéraires.

Linguistique comparée (comparaison entre l'arabe et le français).

Sémantique.

La littérature française au XVI et XVII siècle.

La littérature française au XIX et XX siècle.

Théâtre français au XIX et XX siècle.

Linguistique appliquée (entre le français et l'arabe)

Traduction 1 et 2: montrer les différences culturelles et leur impact sur la langue et par la suite, sur la traduction, en particulier celle des expressions, des proverbes et des aphorismes.

Le français commercial: enseignement du français utilisé dans différents domaines commerciaux comme les banques, les institutions commerciales et industrielles.

3. Des cours de méthodologie de l'enseignement

Méthodologie de l'enseignement de la langue française: étude des différentes méthodes traditionnelles et modernes de l'enseignement de la langue française et étrangère, en tenant compte de la pratique comme de la théorie.

L'enseignement précoce; d'après les théories de Jean Piaget: étude de l'enseignement du français à un enfant arabophone.

De manière générale, nous pouvons analyser les plans de la formation actuelle au sein du département de français, comme suit:

Offrir d'abord un «savoir» en rapport avec sa formation scientifique: cours de grammaire, phonétique, linguistique etc. Donner une formation méthodologique qui permette de communiquer ce savoir aux apprenants: «savoir-faire». Toutefois il n'y a pas d'adaptation en fonction des besoins et des intérêts des apprenants jordaniens, ni de résolution des éventuels problèmes des apprenants. En suivant, il n'existe pas de variation dans le style des cours selon les différents niveaux des apprenants. Enfin, les plans actuels ne prennent pas en compte la réforme des méthodologies utilisées lors des cours de français.

Dans cette partie nous donnerons une liste de tous les cours obligatoires de français et les cours optionnels que les étudiants doivent valider à l'issue des quatre années d'études universitaires. (La source de cette liste est le département de langues modernes à l'Université de Yarmouk.) Les cours obligatoires de français sont:

- LM 145: Cours intensif de langue française (1) (6 heures par semaine)
l'équivalence de A1⁹. Ce cours comprend l'acquisition et le développe-

⁹ Du cadre référentiel européen.

ment du lexique. Il forme une introduction à la grammaire française et à la conjugaison des verbes ainsi qu'à la compréhension, à l'expression écrite et à la prononciation correcte par des exercices pratiques dans le laboratoire de langues.

- LM 146: Cours intensif de langue française (2) (6 heures par semaine) l'équivalence de A2. Ce cours aide à l'approfondissement de la compréhension et de l'expression orale et écrites acquises au cours précédent. Il vise à amener les étudiants à échanger des connaissances et des idées, et à améliorer les compétences de lecture chez l'apprenant.

- LM 241: Compréhension et expression écrites (1) (3 heures par semaine), équivalence de B1. Ce cours comprend le développement des compétences de compréhension et d'expression écrite chez l'étudiant à partir de l'utilisation des documents authentiques sur des sujets divers et de niveau langagier facile qui permettent d'aider au développement de la rédaction de textes courts.

- LM 242: Compréhension et expression orales (1) (3 heures), équivalence de B2. Ce cours comprend le développement des compétences de la compréhension et de l'expression orales chez l'étudiant en utilisant des méthodes éducatives audio-visuelles traitant de sujets divers. (Par exemple, les audiocassettes, les chansons, les jeux de rôles).

- LM 243: Compréhension et expression écrites (2) (3 heures), équivalence de C1. Ce cours vise à approfondir l'acquisition des compétences de compréhension et d'expression écrites chez l'étudiant afin de comprendre des textes variés de longueur moyenne ou des phrases complexes.

- LM 244: Compréhension et expression orales (2) (3 heures), équivalence C2. Ce cours vise à approfondir l'acquisition des compétences de compréhension et d'expression orales chez l'étudiant afin d'être capable d'acquérir une facilité de compréhension de sujets variés d'un niveau linguistique avancé.

- LM 341: Initiation à la traduction (français-arabe) (3 heures). Ce cours a pour objectif d'initier les apprenants à quelques notions de base en

matière de traduction et de leur présenter la traduction de textes politique, économique, sportif variés (journalistiques en particulier).

- LM 354: Appréhension du texte littéraire français (3 heures). Ce cours a pour objectif de faire acquérir aux apprenants, par le biais de quelques techniques littéraires particulières, la capacité non seulement de lire mais aussi de comprendre des textes littéraires avancés, par exemple Camus, Sartre, Victor-Hugo.
 - LM 441: Problématique de la traduction (3 heures). Ce cours est une initiation à la traduction en tant que domaine théorique et pratique. Il s'agit de rendre les apprenants capables de dégager et d'analyser les difficultés qu'implique le passage d'une langue à l'autre.
 - LM 446: initiation à la linguistique (3 heures). Ce cours a pour objectif d'initier les apprenants aux notions linguistiques de base. Ces savoirs et savoir-faire devraient permettre aux apprenants de mener une réflexion approfondie sur une langue.
 - LM 447: Méthodologie de la didactique du français langue étrangère (3 heures). Il s'agit d'initier les apprenants à quelques notions de base en didactique du FLE et de tracer l'évolution de cette discipline, dans l'objectif de rendre les apprenants plus ou moins capables d'enseigner le français à des élèves non francophones.
- Les cours optionnels de français sont:
- LM 249: Introduction à la phonétique française (3 heures). Ce cours a pour objectif d'initier les apprenants à quelques notions phonétiques de base. Cela consiste à expliquer la relation entre le son et les lettres de la langue française. Le pôle théorique présente toutes les règles de classification des sons et leur prononciation exacte.
 - LM 341: Sociolinguistique (3 heures). Ce cours comprend l'étude de la langue dans son domaine social et civilisationnel en montrant la relation de la langue avec la société et la répercussion des disparités sociales et leurs comportements langagiers.

- LM 344: La pragmatique. Ce cours fait découvrir à l'étudiant la pragmatique, porte sur l'étude de la relation entre l'homme et la langue du point de vue de son utilisation, et l'influence qu'elle a sur lui en fonction de facteurs divers concernant le contexte de l'emploi de la langue.
- LM 345: Les modalités d'expression en langue française (3 heures). Ce cours permet à l'étudiant de décrypter des images visuelles et audio-visuelles et de savoir les décrire par l'expression écrite en s'appuyant sur des films et des images publicitaires.
- LM 346: La sémantique (3 heures). Ce cours fait connaître à l'étudiant les règles générales qui permettent la compréhension de la sémantique à travers la "phrase" et lui fait connaître les différentes théories traitant la question de la sémantique.
- LM 347: Le français du tourisme (3 heures). Ce cours vise à faire acquérir à l'étudiant le lexique et les expressions utilisées en français dans le domaine du tourisme et du voyage, de lui donner une notice historique sur le tourisme en Jordanie, sur les principaux sites touristiques et les différents types de tourisme.
- LM 348: Etude de textes en histoire et civilisation (3 heures). Ce cours permet à l'étudiant d'acquérir des compétences linguistiques utilisées dans des textes historiques en Jordanie afin de préparer l'étudiant au métier de guide touristique.
- LM 349: les nouvelles méthodologies de l'enseignement des langues étrangères (3 heures). Ce cours fait connaître à l'étudiant les principales évolutions et nouveautés dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères afin de tenir leurs connaissances actuelles dans ce domaine.
- LM 352: Evolution de la langue et de la civilisation française (3 heures). Ce cours vise à assurer aux apprenants une meilleure connaissance de l'histoire de la langue française. Il s'agit de remonter dans le temps et de tracer les différents aspects de l'évolution du français.
- LM 354: Appréhension du texte littéraire français (3 heures). Ce cours a pour objectif de faire acquérir aux apprenants, par le biais de quel-

ques techniques littéraires particulières, la capacité non seulement de lire et de comprendre des textes littéraires " avancés", mais aussi de les " savourer" et d'y prendre plaisir.

- LM 357: Enseignement précoce du français (3 heures). Ce cours a pour objectif d'initier les apprenants à quelques notions de base en matière d'apprentissage/enseignement précoce du FLE et de leur présenter les différentes théories relatives à l'apprentissage précoce d'une langue étrangère.
- LM 358: La littérature francophone (3 heures). Ce cours a pour objectif de familiariser les apprenants avec la littérature qui se développe en dehors de la France à travers l'étude de textes littéraires francophones variés. Par exemples: des littératures libanaise, syrienne, marocaine.
- LM 359: Le roman français (3 heures). Il s'agit de sélectionner et d'étudier quelques extraits qui représentent les différentes étapes de l'évolution du roman français au cours du temps, par exemple le Père Goriot.
- LM 442: Traduction dans les domaines du droit et de la gestion (3 heures). Ce cours a pour objectif d'entraîner les apprenants à la traduction (version et thème) des textes juridiques, officiels et administratifs du français en arabe.
- LM 448: Le français des affaires (3 heures). Ce cours a pour objectif de doter les apprenants des savoirs lexicaux et communicatifs relatifs au domaine commercial (français de l'entreprise, de la banque, etc.), ce qui leur permet de comprendre la correspondance commerciale.
- LM 449: Etude d'un grand auteur français (3 heures). Dans ce cours, l'enseignement donne une vue générale d'un domaine quelconque (hormis la littérature) et ce à travers la présentation et l'analyse de l'œuvre d'un écrivain notoire dans ce domaine. Les apprenants seront amenés à faire une recherche sur l'écrivain en question.
- LM 451: La littérature comparée. Ce cours a pour objectif d'initier les apprenants à l'approche comparative de l'analyse littéraire.

- LM 452: La poésie française (3 heures). Ce cours est une sorte de panorama poétique: il s'agit de sélectionner et d'étudier quelques extraits qui représentent les différentes étapes de l'évolution de la poésie française au cours du temps.
- LM 457: Traduction dans les domaines du tourisme et de l'audiovisuel (3 heures). Ce cours a pour objectif de sensibiliser les apprenants par une pratique intensive, à la particularité de la traduction des documents audiovisuels et touristique

Le tableau suivant illustre la répartition des cours durant les 4 ans d'études.

Année	Heures/Semaine	Cours	N° de cours
1 ^{ère} année	12h	Obligatoires	145+146: compréhension.
	12h	Obligatoires	241+242: Écriture, prononciation, conversation
2 ^{ème} année	6h	Obligatoires	243+ 244
3 ^{ème} année	6h	Obligatoires	341+ 354
4 ^{ème} année	6h	Obligatoires	441 +447
Durant les 4 années	24h	Facultatifs	Parmi les cours optionnels de français

Pour conclure, nous tenons à commenter le programme dispensé dans le département de langues modernes et nous faisons ci-dessous un certain nombre de remarques (Abu Hanak 2008, 49-50). La langue française "pure" est enseignée en intensif au début, puis les matières se concentrent ensuite sur des cours de "culture générale".

Le programme mis en place est structuré en fonction du niveau des étudiants qui entrent au département de français. Le programme consacre en effet, une part importante à l'acquisition des compétences linguistiques orales et écrites, surtout durant les deux premières années universitaires.

Malgré la diversité du programme, nous notons une insuffisance de cours spécifiques et plus particulièrement de cours consacrés à la préparation au métier de l'enseignement du français. Les cours consacrés à la di-

didactique des langues étrangères sont insuffisants. Le programme ne contient qu'un seul cours obligatoire en didactique pour les quatre années universitaires et le programme ne répond pas au besoin du marché de l'emploi jordanien. Comme le travail à l'étranger, dans le tourisme et les grandes compagnies françaises (France Telecom, Air France).

La formation dispensée au département de langue moderne n'est pas adaptée aux besoins des apprenants. Il s'agit d'une formation axée sur le contenu littéraire et qui ne prend pas en compte le savoir-faire et le contenu culturel de la langue. Les apprenants terminent leurs études de langue avec un faible niveau.

5.4.2.2. Le stage intensif d'été

Dans le département, les étudiants de première année peuvent suivre des cours intensifs de français à raison de 6h par semaine. L'aspect important de ce semestre réside dans le fait qu'il n'est pas pris en charge par les enseignants habituels du département, mais par des étudiants français en master 1 ou 2 de FLE venant de l'Université de Lyon II. Un milieu français se crée ainsi autour des étudiants et il dépasse largement le cadre de l'enseignement proprement dit: activités d'animations, confrontation des mentalités, pratique de l'interculturel en classe et hors de la classe. La nécessité d'offrir aux étudiants une formation plus efficace a fait apparaître une inclusion d'un semestre de cours intensifs d'été comme absolument nécessaire.

Le programme de ce stage tient compte de trois objectifs essentiels. Il s'agit d'une part de compléter l'acquisition des structures de base de la langue française. D'autre part de développer la compréhension et l'expression écrite. Enfin, de développer la compréhension et l'expression orale. Dans ce stage sont utilisés différents types de supports comme: Atelier DVD; les étudiants travaillent sur des publicités télévisées, des émissions souvent faciles à exploiter. On utilise les chansons afin de permettre aux étudiants d'avoir une spontanéité et une créativité rapide dans l'expression, il existe une panoplie de sujets à traiter dans les chansons. En

même temps, on utilise les conversations à partir d'un thème, d'un texte ou d'un film, on amènera l'étudiant à une situation de communication.

L'intérêt de ce semestre d'été est dû à son originalité, car l'étudiant développe certaines activités extralinguistiques et extra-universitaires qui n'existent pas encore dans le programme principal. Ce semestre donne la possibilité aux étudiants de vivre à l'heure française pendant six semaines. Les étudiants bénéficient en effet de la grande disponibilité de leurs enseignants, pour prolonger en dehors des cours, de manière plus informelle, leur apprentissage de la langue et de la culture française. Cet aspect est d'autant plus intéressant que la plupart d'entre eux n'ont pas les moyens ou la possibilité d'envisager un séjour linguistique en France.

On peut dire que le semestre d'été est à la fois un travail de révision et de préparation à l'année suivante. C'est donc sur un rythme soutenu que se déroule le semestre d'été (du juin au début d'août), car il permet aux étudiants de travailler dans des matières aussi diverses que la poésie et la chanson françaises, sans oublier le travail sur les structures grammaticales et la rédaction qui complète l'enseignement acquis par les étudiants durant les années précédentes.

Enfin, nous soulignons que le semestre d'été est l'occasion d'agir sur la motivation des étudiants, puisque ils sont souvent victimes d'un enseignement traditionnel fixé sur la mémorisation (Haddad 1990, 30-33). Après avoir donné une explication du plan et de la structure de la formation en français à l'université de Yarmouk, nous remarquons les points suivants:

La formation que les étudiants suivent pendant les huit semestres obligatoires et les trois semestres d'été qui composent les quatre années de formation, donne priorité à la linguistique, la phonétique et la littérature française. En revanche, il n'existe qu'un cours traitant la didactique du FLE. En ce qui concerne notre objectif, qui s'intéresse à la formation des futurs enseignants, le programme manque de cours pratiques présentant les principes pédagogiques, qui mettent les étudiants devant une réalité de la classe entre l'enseignant et les apprenants.

Nous avons vu que les programmes ne proposent que des aperçus assez brefs sur les approches nouvelles. Les formés n'ont qu'une formation très courte et insuffisante sur l'évolution méthodologique de l'enseignement des langues et les apports des différents courants didactiques, qui ont contribué au développement de l'enseignement des langues; par exemple, l'unique cours obligatoire "Méthodologie de l'enseignement de la langue française" n'aborde la problématique de la méthodologie de cet enseignement que d'une façon vague, théorique et non précise (Abu Hanak 2008, 62).

Chaque cours proposé dans le programme est décrit d'une façon assez générale. En effet, au-delà des termes tels que développement et amélioration des quatre compétences linguistiques, compréhension de la civilisation française, analyse des textes littéraires, il n'y a pas de définition concrète de ces propositions. Les cours manquent aussi d'une description précise de réalisation de leurs objectifs. Selon Richterich (1985, 54) les objectifs doivent être formulés d'une manière détaillée: "Premièrement, l'apprenant sait exactement ce qu'il est censé savoir et savoir-faire et surtout il comprend le sens des activités d'apprentissage."

Deuxièmement, l'enseignant peut mieux suivre et contrôler les progrès de sa classe et de chaque apprenant s'il sait exactement où son enseignement peut et doit mener. Nous remarquons que les objectifs qui ne sont pas concrètement explicités causent des difficultés dans l'évaluation: on ne sait plus quoi évaluer. Or, il est essentiel de rappeler ici que c'est en fonction des objectifs déterminés que les contenus et les procédures de l'évaluation se décident. L'absence de précision des objectifs rend ainsi très difficile le contrôle des résultats de l'apprentissage. Cette imprécision a pour conséquence de nuire à la cohérence interne du programme d'enseignement (Abu Hanak 2008, 64).

Dans le programme, les objectifs ne sont pas assez clairs. Selon Richterich (1985, 55) "Les objectifs pédagogiques influencent l'acte d'apprendre, il faut prendre en considération les formulations, les contenus et les modes d'évaluation."

Dans cette recherche, nous nous intéresserons à la formation des enseignants diplômés en langue française. Dans un tel contexte, les formations doivent être en mesure de donner aux personnes les moyens d'acquérir des capacités valorisées pour l'adaptation au changement et à un perfectionnement permanent. Notre réflexion sur la formation des enseignants jordaniens s'inscrit dans cette perspective: c'est précisément pour respecter l'apprenant et pour concentrer l'attention sur l'enseignant (Castellotti 1995, 9).

6. Propositions générales au niveau universitaire jordanien

Il est indispensable de dissocier contenu et méthodologie. Il s'agit particulièrement dans un monde en évolution perpétuelle d'enseigner non seulement un contenu, mais les moyens autonomes d'acquisition de ce contenu, et surtout l'approche critique qui le mettra constamment en cause tout en le relativisant. C'est pour celui qui étudie la première étape sur le chemin difficile de la liberté d'apprendre. Or, la massification de l'enseignement nous incite à refuser la relation pédagogique dans sa forme actuelle et de redéfinir respectivement la fonction de l'enseignant et celle de l'enseigné.

On aperçoit alors la vanité de tout effort qui consiste à former des professeurs dans la seule perspective de la discipline qu'ils auraient à enseigner. Nous pensons aussi que des domaines entiers d'apprentissage restent inexplorés, faute de personnalités suffisamment disponibles et suffisamment imaginatives. Ce que nous voulons dire quand nous affirmons que l'étudiant doit se former, c'est qu'il doit se former avec les autres, et que la réflexion théorique doit sans cesse être confrontée à la pratique. Développer chez l'étudiant, dans les salles des cours, une écoute critique de l'enseignement magistral reçu, c'est déjà lui donner les outils pour sa propre formation. Dès sa première année d'enseignement à l'université, l'étudiant est en fait en stage. Tous les étudiants sont concernés par la formation linguistique, comme le sont tous les enseignants, et ceci se déroule pendant les moments de la relation pédagogique et académique (Taha 2007, 4-8).

Il ne peut y avoir de l'expérience d'enseignement universitaire en Jordanie sans recours à la comparaison de différents systèmes

d'enseignement universitaire dans un monde riche en leçon pour l'enseignant, quel que soit sa discipline (Taha 2007, 6). Où dispose-t-on d'une bibliothèque ou d'un centre spécialisé où pourraient être consultés des manuels pédagogiques utilisés dans les différents pays aussi bien au niveau universitaire qu'au niveau scolaire? Où seraient accessibles des archives de devoirs et de sujets d'examens etc., sans négliger les documents permettant de reconstituer la véritable histoire des manuels et des dossiers utilisés par les professeurs dans les universités jordaniennes? Qui, parmi les étudiants, connaît les publications variées dans les différentes revues pédagogiques, linguistiques ou scientifiques, des résultats d'enquêtes entreprises par des organismes culturels nationaux ou internationaux? Les centres de documentations universitaires négligent trop souvent cette tâche essentielle d'informations exhaustives pour se livrer à des expériences non pédagogiques qui les éloignent de leur mission statutaire.

Enfin, un point mérite d'être mis en relief dans l'enseignement universitaire: le souci de respecter les programmes et les instructions influe dans le choix des manuels.

Résumons: ce dont nous avons le plus besoin, ce n'est pas d'enseignement universitaire traditionnel et dogmatique mais de réflexion et de recherches et sur l'évolution du savoir enseigner. Nous avons besoin d'une stratégie d'enseignement bien définie pour l'enseignement universitaire en Jordanie, que nous voulons proposer dans la suite, en partant de notre expérience dans ce domaine.

Dans le chapitre suivant, nous donnerons une explication théorique et pratique sur l'évaluation des productions écrites des étudiants jordaniens que nous élaborons dans l'université de Yarmouk, tout en gardant dans l'esprit qu'une bonne formation nécessite une bonne évaluation: "évaluer pour former".

Chapitre II

Évaluer pour Former

1. Introduction

Nul n'ignore l'importance de l'écriture dans le processus de l'apprentissage du français langue étrangère. C'est l'une des quatre compétences langagières reconnues en tant que telles: l'expression orale, la compréhension orale, l'expression écrite et la compréhension écrite. Nous ne nous lasserons pas de répéter qu'une recherche doit avoir un objectif pratique: il y a un grand besoin de servir le processus éducatif là où nous enseignons. Selon Wadi (2002, 282) "La recherche ne devrait pas être un art abstrait mais bel et bien un processus à objectif défini et clair ayant rapport avec l'ancrage local."

En situation scolaire, nous pouvons dire que l'évaluation d'un devoir écrit par les professeurs de langues étrangères est généralement centrée sur les erreurs syntaxiques, lexicales et orthographiques. Toutefois, les erreurs liées à l'organisation textuelle au sens large, difficiles à repérer et à corriger, sont ignorées par la plupart des enseignants de langues étrangères.

L'importance du texte écrit est fondamentale surtout parce que l'apprenant aura parfois peu d'occasion d'utiliser oralement la langue étrangère en dehors du contexte scolaire et à l'issue de son apprentissage. Dans de nombreux cas, le texte écrit est le seul lien qui lui permet de conserver un contact avec la langue, d'où l'intérêt particulier d'un apprentissage et enseignement de la production écrite en langue étrangère.

Dans ce travail, on s'appuie sur l'analyse des pratiques des enseignants (ou des formateurs) en lien avec les conduites d'apprentissage les pratiques d'évaluation de la production écrite. Talbot (2009, 15) insiste sur le rôle important des évaluations contextuelles:

L'évaluation des travaux et exercices englobe et dépasse le simple contrôle; elle est dynamique en ce qu'elle fait voir comment les élèves se situent les uns par rapport aux autres et comment leur progression peut être améliorée.

L'évaluation est l'action pédagogique qui doit non seulement vérifier la construction des connaissances mais aussi déboucher sur une réflexion

pédagogique et didactique chez l'enseignant; l'évaluation lui permet de réguler et d'améliorer ses propres pratiques.

Dans ce chapitre, on essaye d'aborder les éléments de l'évaluation de la production écrite, qui influent sur la formation de futurs enseignants. La formation est un processus d'évaluation qui a pour objet d'améliorer la situation de formation dans laquelle le rythme de progression doit être pris en compte (Martinet 1976, 18-23). Le problème central de l'évaluation est de déterminer ce qu'on doit évaluer. On évalue dans la production écrite surtout des erreurs d'orthographe, de morphologie et de syntaxe. C'est-à-dire des erreurs dénotant une maîtrise imparfaite du système linguistique (Woolley 1993, 27-30).

La question la plus sensible est de savoir comment corriger et évaluer les copies des apprenants. L'enseignant doit savoir quels éléments prendre en considération dans l'évaluation. Il faut travailler sur la correction des savoirs grammaticaux, syntaxiques, et contextuels d'un texte écrit et du savoir-faire évaluer la production écrite. Simplement reprocher certaines choses aux étudiants n'est pas un acte didactique; par contre, argumenter l'évaluation constitue la démarche que l'enseignant doit mettre en œuvre (Veslin/Veslin 1992, 13).

L'évaluation est devenue l'une des préoccupations majeures de la didactique des langues étrangères. Elle a connu ainsi, ces derniers temps, des transformations importantes dans ses pratiques et sur les méthodes. L'année 2005 concrétise ce renouvellement avec la réforme des principales certifications (Cuq/Gruca 2009, 209-213). Aujourd'hui, l'évaluation est reconnue comme une activité pédagogique indispensable pour l'étude du processus d'enseignement-apprentissage, et elle constitue une démarche naturellement bien différente de l'attribution des notes habituelles (Tagliante 2001, 21-22).

Il existe une question fondamentale dans l'apprentissage: faut-il évaluer quand on enseigne? La réponse est positive. Il n'y a pas d'enseignement sans évaluation. Un premier élément de réponse à cette question est donc que les pratiques d'évaluation sont caractéristiques pour les pratiques d'enseignement. Si enseigner est mettre en place des conditions qui permet-

tent l'apprentissage, enseigner est donc aussi évaluer. Une deuxième question paraît dans l'enseignement: faut-il tout évaluer? L'évaluation est un moyen pour l'enseignant de se conforter dans les choix pédagogique et didactique, de réguler éventuellement ses pratiques d'enseignement et de les valoriser. Elle a pour but de rendre intelligible l'apprentissage des élèves, de valider et de réguler l'action des acteurs (enseignants et élèves). L'objectif est de déceler les erreurs, les difficultés d'apprentissage afin de mettre en place des actions de régulation pour rendre les pratiques d'enseignement plus efficaces. L'évaluation des résultats scolaires des élèves a aussi pour but d'informer les parents sur l'avancement des progrès d'apprentissage. Cette information peut avoir pour objectif d'associer les parents à l'éducation scolaire de leurs enfants, pour améliorer les apprentissages.

Le rôle de l'évaluation de la production écrite est de permettre à l'enseignant d'identifier chez un élève ses points forts et ses points faibles, pour l'aider à progresser. Cette pratique pédagogique se présente sous des formes diverses (analyse des erreurs, présentation des progrès réalisés, recherche des sources de difficultés rencontrées par l'apprenant). Elle permet de fournir des informations utiles pour l'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage et permet de mettre en évidence le niveau des compétences des apprenants. Notre étude dans ce chapitre portera sur l'évaluation des productions écrites des étudiants apprenant le français.

Nous avons choisi de travailler sur la production écrite en raison de sa difficulté majeure pour la plupart des étudiants, mais aussi parce qu'il s'agit d'une activité plus pratiquée que l'oral en Jordanie. Nous abordons dans ce chapitre la notion d'évaluation présentée selon différents didacticiens et spécialistes en langues (Cuq 2003, De Landsheere 1979, Barlow 1992). Nous présentons les différents types d'évaluation, les démarches et le rapport des objectifs d'apprentissage à l'évaluation. En même temps, nous évoquons les outils d'évaluation et nous adaptons une grille d'évaluation que nous allons utiliser dans notre travail. La production écrite constitue un axe essentiel dans notre travail sur l'évaluation. En plus, elle permet une évaluation directe et facile.

2. Notion d'évaluation

L'évaluation est considérée aujourd'hui comme l'un des sujets privilégiés de l'étude du processus d'enseignement-apprentissage des langues, de compétences étant considérés, comme un processus systématique visant à mesurer le degré atteint par les élèves (De Landsheere 1979, 111). L'évaluation s'avère fondamentale dans toutes les spécialités en science du langage. Cuq (2003, 90) la définit comme:

[...] une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention de départ.

Dans les pages suivantes, nous simplifierons la notion de l'évaluation et nous expliquerons ses différents types. Premièrement, il est nécessaire de comprendre que l'évaluation est un concept plus large que celui de contrôle. Tout contrôle est une forme d'évaluation mais, dans un programme de langue, les savoirs de l'apprenant ne sont pas les seules choses à évaluer: c'est plutôt la compétence de l'apprenant qui est au centre de l'évaluation (Pellieux 2005, 135).

L'évaluation doit être présente à chacune des étapes de la formation, et les objectifs pédagogiques doivent aussi être définis en termes clairs afin de servir de base solide à l'évaluation. Selon Hadji (1992, 151) le but essentiel de l'évaluation est d'apprécier un écart entre une performance observée et des objectifs prédéterminés. Les objectifs sont définis par les responsables de formation. Les évaluateurs se bornent à observer les résultats au moyen d'outils préconstruits. En fait, un des facteurs déterminants de l'apprentissage institutionnel est sans doute la fonction de l'évaluation, que Porcher (2004, 7) définit comme:

[...] un ensemble de processus par lesquels on mesure les effets des actions menées sur un public déterminé. En d'autres termes, on vise à mesurer la distance entre les intentions pratiquées d'un sujet apprenant et les résultats obtenus à l'égard des objectifs fixes.

A partir de ces définitions, nous pouvons remarquer que le point commun à toute évaluation est de mettre en rapport ce qui existe et ce qui était attendu; cela concerne effectivement les objectifs visés au préalable, autrement dit, la maîtrise du savoir et du savoir-faire par les apprenants. Après avoir débuté notre étude par une définition de l'évaluation, il s'avère important de présenter les différentes modalités de l'évaluation, selon leurs formes et leurs fonctions dans un programme d'enseignement donné.

2.1. Différentes fonctions de l'évaluation

On distingue habituellement trois types d'évaluation qui correspondent à un moment d'intervention dans l'apprentissage. Pédanz (1998, 49) distingue les types de l'évaluation selon le moment où l'on mesure le processus d'apprentissage, leurs fonctions pédagogiques (l'évaluation diagnostique, formative, sommative) qui réfèrent à l'effet de l'évaluation sur l'apprentissage:

L'évaluation revêt des formes et des fonctions différentes. Située au début d'une séquence d'apprentissage, elle aide l'enseignant à établir un état de lien lui permettant de cibler son intervention: on l'appelle prédictive ou diagnostique. Au cours de l'unité de travail, elle incite apprenant et enseignant à prendre la mesure des acquis et des difficultés du travail, c'est l'évaluation formative. Quant à l'évaluation sommative, c'est celle qui permet de faire le point à un moment donné de l'apprentissage, le plus souvent en fin de parcours, de reconnaître qu'un certain nombre de compétences déterminé au préalable sont acquises, et de fournir une certification.

Toute évaluation est en partie un système de valeur, qui permet de construire l'objet à évaluer et de le référer sur une échelle. Il n'y a donc pas d'évaluation " innocente ", d'évaluation neutre, objective, universelle, qui estimerait la chose en elle-même. Toute évaluation dépend des raisons qu'on à évaluer. Quand il s'agit d'une performance d'élèves, plusieurs modèles d'évaluation sont donc légitimes. On peut s'attacher à la fonctionnalité de la production, dans la mesure où elle à une consigne et une situation de production, c'est-à-dire si la performance est plus ou moins efficace, plus ou moins pertinente. On peut s'attacher à ce que cette performance révèle des compétences en œuvre, plus ou moins conformes à celles attendues à ce

moment-là de la scolarité ou à celles déjà manifestées par l'élève (Sève 2005, 29-32). En fait, la fonction pédagogique de l'évaluation peut être précisée par les types suivants:

1. L'évaluation diagnostique

Il s'agit ici d'une évaluation effectuée en début d'apprentissage qui informe l'élève et le professeur sur les compétences acquises, en cours d'acquisition ou à acquérir, et favorise une orientation individuelle du projet didactique. C'est une évaluation qui a pour objectif de faire le point sur les connaissances antérieures et spontanées des élèves. Elle analyse les besoins, les profils, les représentations ou les prés-requis des élèves. Il s'agit pour l'enseignant, à partir de ces informations, de mettre en place une stratégie qui a pour but de remplacer ou de corriger les représentations préalables des apprenants. Selon Talbot (2009, 87):

L'évaluation diagnostique établit un pronostic et un diagnostic qui ont pour fonction de déterminer quelles sont les ressources cognitives disponibles pour un apprentissage nouveau.

Des exemples pour ce type : les tests d'entrée, les tests de placement, et les relevés de performances.

2. L'évaluation formative¹⁰

L'évaluation formative est une évaluation permanente effectuée au sein même d'une étape d'apprentissage portant sur des éléments ponctuels. Elle informe l'élève et le professeur sur un processus en cours, valide l'atteinte de paliers de progression ou la nécessité de proposer des activités de remédiations. L'enseignant peut l'utiliser pour l'organisation de son cours, parce que l'évaluation formative permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles des élèves. De même, elle sert à guider l'apprenant, à l'aider à situer ses difficultés, et lui faire trouver des solutions pour s'améliorer. On utilise souvent l'évaluation formative au sens large

¹⁰ Talbot (2009, 96) et Vial (1995, 69-76) distinguent encore l'évaluation formatrice. Pour nous il n'existe aucune différence entre l'évaluation formative et l'évaluation formatrice.

afin d'y inclure l'information non quantifiable fournie par des interrogations et des entretiens. Elle fait de l'évaluation un instrument de l'apprentissage et s'appuie, par exemple, sur des grilles d'autoévaluation. Elle conduit à établir un contrat pédagogique clair par lequel les apprenants sont informés et s'approprient les objectifs d'apprentissage. Les formes concrètes peuvent être des tests, exercices autocorrectifs, grilles d'autoévaluation, production de programmes individuelles d'apprentissage. Selon Cardinet (1988, 145):

L'évaluation formative établit le point de départ de l'élève et contrôle à tout moment. En cas de difficulté, des modules correctifs sont aussitôt proposés à l'élève pour assurer ses bases et lui rendre ainsi accessible la marche suivante de l'escalier.

L'objectif de l'évaluation formative est d'avoir une dynamique à l'intérieur de la classe, en encourageant la participation des apprenants aux activités d'apprentissage. Cela constitue une partie prépondérante des interactions enseignants-apprenants, qu'elles soient verbales ou non (Talbot 2009, 87).

L'évaluation accompagne de plus en plus les apprenants en s'intéressant à leur progression, plus qu'elle ne les sanctionne. L'évaluation formative est un ensemble de procédures, plus ou moins formalisées par l'enseignant qui a pour ambition d'adapter son action pédagogique et didactique en fonction des progrès ou au contraire des difficultés d'apprentissage. L'évaluation formative a une fonction essentiellement pédagogique et didactique, au contraire de l'évaluation sommative qui elle, est plus tournée vers une fonction sociale (hiérarchie, parents d'élèves, orientation).

L'évaluation formative permet à l'enseignant et aux apprenants de ne plus être seulement concernés par les résultats, mais également par les processus cognitifs qui y conduisent. La complexité et la charge de travail de l'acte d'enseignement prennent ici toute leur dimension. L'enseignant doit dans cette dynamique être en mesure de repérer les zones proximales de développement, d'identifier le type et la cause des erreurs d'apprentissage de tous les apprenants qui lui sont confiés. L'évaluation formative se consacre à la régulation des apprentissages. Durant cette phase, l'enseignant

peut prendre en compte les réactions des apprenants, écouter leurs questions ou interrogations lors des entretiens d'évaluation plus ou moins formels à l'oral, ou mettre en place des portfolios de compétences à l'écrit qui donnent à l'apprenant et à l'enseignant un certain nombre d'indicateurs sur le parcours suivi durant l'apprentissage.

On peut conclure que l'apprenant peut situer lui-même ses difficultés, les analyser et découvrir. Dans cette perspective, l'erreur n'est pas une faute à réprimer, mais une source d'informations et cela à la fois pour l'enseignant, dont le devoir est d'analyser la production à travers elle, mais aussi pour l'apprenant, qui a besoin de comprendre les causes de son erreur. Maître comme apprenant doivent pouvoir « corriger » leur action, en modifiant, en cas de besoin, le dispositif pédagogique pour l'enseignant, le dispositif d'apprentissage pour l'apprenant, dans le but d'obtenir de meilleurs effets par le jeu d'une plus grande variété pédagogique, didactique et d'apprentissage. C'est bien la conception de l'erreur comme chance (et non de la faute), qui permet de mettre en œuvre des situations de régulation par le moyen de l'évaluation formative (Astolfi 1997, 130-135).

Les avantages de l'évaluation formative concernent trois aspects centraux (Hadjji 1997, 250). D'abord, elle se met délibérément au service de la fin qui donne du sens à l'apprenant: devenir un élément, un moment déterminant de l'action éducative. Puis, se propose de contribuer à une évolution de l'apprenant.

3. Evaluation sommative

Employée à la fin d'un cycle d'un programme d'étude, elle a pour fonction de vérifier l'objectif visé en classant les apprenants les uns par rapport aux autres afin de leur attribuer une certification. En même temps, le but de l'évaluation sommative est d'évaluer l'efficacité d'un programme ou d'un cours. Pour Lussier (1992, 18):

[...] l'évaluation sommative se veut globalisante, elle doit refléter des apprentissages et fournir un portrait d'ensemble des apprentissages pour chacun des élèves et pour l'ensemble des élèves d'un même groupe ou d'un même niveau, en lui attribuant une valeur administrative fortement norma-

tive qui consiste à juger de la qualité des apprentissages pour un programme d'étude et déterminer un niveau de la réussite des élèves pour ce programme.

Elle permet de dresser un bilan des performances des apprenants et de leur situation (examens, concours, interrogations périodiques) au terme d'un cursus d'enseignement ou de formation donné. Elle certifie ainsi si les objectifs assignés sont atteints. Hadji (1997, 261) montre qu'elle a pour fonction de vérifier que les connaissances visées par la formation ont été accomplies. Cette évaluation est toujours finale (en fin de cursus d'enseignement et d'apprentissage), plutôt globale, et porte sur des tâches, qui permettent une reconnaissance sociale. Cette évaluation fait le bilan des acquisitions sur une séquence complète d'apprentissage (c'est un ensemble de séances consacrées à des acquisitions précises). Elle permet de classer et sélectionner les apprenants. Elle est l'occasion de la délivrance éventuelle de certifications et de diplômes. Exemples: certificats, diplômes (DEL F, DAL F)¹¹.

En résumé, l'évaluation sommative sert à vérifier que les objectifs fixés sont atteints par les élèves à la fin d'un cycle d'étude. Donc, elle est surtout pratiquée à l'école, à l'opposé de l'évaluation formative qui a pour objectif principal de découvrir les difficultés d'apprentissage afin de proposer des stratégies qui permettent aux élèves d'améliorer leur apprentissage. En ce qui concerne notre étude portant sur l'évaluation de productions écrites, elle implique à la fois une évaluation formative et sommative parce que les professeurs corrigent la production des élèves dans le but de leur attribuer des notes.

Nous présentons un tableau qui regroupe des grandes modalités de l'évaluation. On peut remarquer que l'évaluation formative est la plus proche de la régulation, de la médiation et de l'aide aux difficultés d'apprentissage.

¹¹ DEL F (Diplôme d'Etudes en Langue Française), DAL F (Diplôme Approfondi de Langue Française).

Tableau représentant les grands types de l'évaluation

	Evaluation diagnos- tique	Evaluation forma- tive	Evaluation som- mative
Fonction	Fournir des informa- tions relatives aux compétences et aux connaissances déjà construites par les apprenants	Fournir des infor- mations relatives aux compétences et aux connaissances.	Fournir des in- formations rela- tives aux compé- tences et aux con- naissances au terme d'une unité d'enseignement- apprentissage
Moment de passation	Avant d'introduire une nouvelle unité de cur- sus	Au cours de l'unité d'enseignement- apprentissage	Au terme de l'unité d'enseignement- apprentissage
Finalités	Plutôt pédagogique, et didactiques, adapter l'enseignement, orien- ter	Pédagogiques et didactiques, amé- liorer le processus d'apprentissage et d'enseignement	Plutôt sociales, améliorer le résul- tat, orienter.
Destinataires	L'enseignant	L'enseignant et l'apprenant	L'enseignant conseil dans les cours.

2.2. Démarche d'évaluation

Dans le processus de l'évaluation scolaire des apprenants, l'enseignant doit planifier pour les apprenants une démarche signifiante, et adéquate, les apprenants doivent connaître dès le début les intentions de l'enseignant, les objectifs d'apprentissage de la séquence de formation, le degré des savoirs et de savoir-faire attendus. À la fin de cette séquence et les critères qu'on prend en compte dans l'évaluation de la performance de sorte que les apprenants savent comment ils doivent agir dans leurs apprentissages pour atteindre les objectifs visés.

Lussier (1992, 15-36) propose une démarche d'évaluation et des modalités de la démarche réparties en quatre étapes:

1. L'intention: elle détermine les buts d'évaluation et les modalités de la démarche (le choix de la mesure et des tâches évaluatives à présenter aux apprenants pour juger de leur performance langagière), les moments d'évaluation.

2. La mesure: cette étape de la démarche d'évaluation qui permet de recueillir, selon l'intention de départ, des informations et des données tant qualitatives que quantitatives susceptibles d'éclairer le jugement et la prise de décision. Elle peut être faite à des fins formatives, c'est-à-dire pour mesurer l'ensemble des objectifs d'un programme d'études ou une partie terminale du programme. La mesure implique trois types d'opération:

- Collections des données, c'est-à-dire sélectionner les informations reliées à l'intention d'évaluation de départ.
- Organiser les données: étudier ou codifier des informations recueillies et les organiser en vue de leur interprétation.
- Interpréter des résultats: tirer des significations possibles des données recueillies et organisées.

3. Le jugement: il permet d'apprécier toutes les informations recueillies et de juger de la situation d'un apprenant dans certains domaines de son développement et de sa performance langagière, compte tenu des buts et des objets de l'évaluation. Cette étape permet aussi de déterminer la valeur des instruments de mesure utilisés ou des observations recueillies. Juger, c'est en quelque sorte se positionner à partir d'un ensemble de renseignements que l'intuition et l'arbitraire ne peuvent fournir.

4. La décision: elle vise d'abord à rétroagir ultérieurement quant au cheminement des élèves, à orienter, à classer, à sanctionner, sur les acquis expérimentiels. Il peut s'agir de passer à une autre séquence d'apprentissage, si tous les élèves ont réussi les apprentissages visés; ou de mettre en œuvre divers types d'activités. En répondant aux besoins des élèves; activités correctives, en fonction des difficultés ou faiblesses des élèves, qui se situent en dessous du seuil minimal de performance, activités de renforcement, pour les élèves se situant à un niveau minimal, activités d'enrichissement pour les élèves ayant atteint le niveau cible, ou activités complémentaires pour les élèves démontrant une performance optimale.

L'idée de Deperetti (1998, 33) concernant la préparation de l'évaluation se rapproche de la démarche d'évaluation de Lussier, mais d'une manière moins explicative. D'après Deperetti (1998, 33):

La préparation de l'évaluation se fait par la collecte d'information, puis vient le vrai moment de l'évaluation, c'est-à-dire celui où l'on va porter un jugement de valeurs, dit de premier risque (c'est bon... c'est mauvais). Le second risque correspond à la nécessité de relier les différentes observations entre elles.

En conclusion, étant donné que l'enseignant détermine souvent l'évaluation par rapport aux objectifs d'apprentissage visés et les activités vécues en salle de classe, il est important de bien déterminer ses objectifs afin de planifier une démarche d'évaluation qui permet d'apprécier avec objectivité l'élève à travers sa production.

3. Notion de la production écrite

Le terme de l'écrit dans son sens le plus large, est une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et étant susceptible d'être lue. Un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur (Cuq 2003, 79). L'écrit, qui est à la fois outil et objet de communication, peut à juste titre être considéré comme un véritable outil d'apprentissage.

Aujourd'hui, l'enseignement et apprentissage des langues étrangères se fondent sur l'habilité des apprenants à communiquer dans des situations de communication dont l'écrit doit être pris en compte. Par conséquent les productions écrites de l'apprenant constituent un enjeu indispensable dans le processus d'apprentissage. Elles permettent d'un côté de comprendre le déroulement et le progrès de l'apprentissage et d'un autre côté, de montrer les stratégies, et les difficultés de l'apprenant. De plus, la production écrite donne aux étudiants l'occasion de s'exprimer sur un sujet précis, fait le point sur des problèmes globaux relatifs au thème étudié, contient le lexique

que l'étudiant doit mémoriser pour l'employer plus tard dans ses pratiques d'expression orale. Selon Vigner (1982, 82): « L'écrit est un outil d'expression / communication qui ne saurait en aucun cas apparaître et se développer spontanément chez le sujet apprenant ».

Ce qui explique par ailleurs que l'école y attache autant d'importance. Si l'on n'apprend pas à lire et à écrire à l'école, on n'a guère de chance de pouvoir le faire ailleurs. L'écriture est considérée parmi tous les actes langagiers comme le plus complexe, et elle nécessite également le plus long temps d'apprentissage; surtout le français connaît, une différence accentuée entre code parlé et code écrit. La langue parlée est spontanée, et peut manifester beaucoup de fautes grammaticales, tandis que la langue écrite est une vraie grammaire de la langue (Blanche-Benveniste 1997, 13-19). Tout au niveau lexical qu'au niveau morphosyntaxique le lexique utilisé à l'écrit n'est pas le même employé à l'oral. L'oral est très répétitif et tend à se servir d'un vocabulaire relativement simple (Abu-shariah 2002, 29). Pour Piolat (1989, 159) "Apprendre à écrire, c'est mettre en place un autre système de production, différent dans ses fonctions, du système de production orale."

Premièrement, pour obtenir des bons résultats, il s'agit surtout de faire écrire des textes dans des conditions plus authentiques, de se munir de grilles pour pouvoir les évaluer au mieux. Il faut se placer dans une perspective qui rétablit la dimension pragmatique de l'acte d'écrire. Actuellement, l'approche communicative est en vogue en didactique des langues étrangères dans laquelle la compétence de l'expression écrite est une des quatre compétences à faire acquérir aux apprenants. Il faut mettre l'accent sur le fait que les apprenants écrivent pour communiquer avec des lecteurs, des camarades, ou des membres de la communauté cible.

La plupart des apprenants ont des difficultés en expression écrite, parce que ce n'est pas une simple transcription du langage parlé. A l'oral, on peut tolérer les fautes de grammaire ou de prononciation moins graves; mais celles-ci ne sont pas acceptées à l'écrit. D'un autre côté, à l'oral on utilise notamment les éléments paralinguistiques qui n'apparaissent pas à l'écrit.

Cela montre que l'oral et l'écrit sont deux aspects tout à fait différents. Selon Benveniste (1997, 5).

[...] langue parlée spontanée, éventuellement pittoresque, mais à coup sûr fautive; langue écrite policée, témoignant, surtout grâce à l'orthographe, de la vraie grammaire de la langue. La notion de la langue parlée est souvent encore liée aux versants négatifs de la langue: fautes, inachèvements, etc.

Nous avons choisi l'écrit parce qu'il constitue une difficulté majeure pour la plupart des étudiants jordaniens apprenant le français. En plus, l'écrit est plus pratiqué à l'école que l'oral parce que la plupart des épreuves officielles sont écrites (expression écrite, grammaire, orthographe, dictée, etc.) et l'oral est négligé par les enseignants. Cependant nous avons remarqué que les stratégies d'évaluation de l'écrit pratiquées par les enseignants jordaniens restent inadaptées aux apprenants jordaniens. C'est pourquoi nous avons porté notre étude sur les productions écrites comme sujet d'évaluation.

3.1. Les modèles de production écrite

Il existe plusieurs théories relatives à la production écrite. Nous pouvons regrouper ces modèles en deux catégories:

- les premiers sont les modèles non linéaires.
- les seconds sont les modèles linéaires.

Rhomer était un des premiers à avoir analysé le processus de production écrite en didactique; (cf. Coronaire/ Raymond 1999, 26). Le modèle de Rhomer linéaire se subdivise en trois grandes étapes:

- La pré-écriture.
- L'écriture.
- La réécriture.

La pré-écriture: elle comprend des activités comme la planification et la recherche d'idées qui se concrétisent par l'écriture, c'est-à-dire la rédaction du texte. Durant l'étape finale, la réécriture, le scripteur retravaille son texte en y apportant des corrections de forme ou de fond. Chaque étape est distincte, le texte, le produit final est le résultat de différentes opérations réalisées au cours de chacune de ces étapes. On remarque que dans son ana-

lyse des étapes de l'écriture Rohmer reste assez limité par rapport aux modèles élaborés par Hayes (1980) et Flower (1983), qui présentent un système d'analyse très différent.

Le modèle de Hayes et Flower (cf. Coronaire/Raymond 1999, 27) décrit les divers processus intervenant et se combinant au cours de l'activité d'écriture. C'est un système dans lequel l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire, mais s'appuie sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à divers niveaux ou sous-étapes du processus. Ce modèle se compose de trois éléments:

- *Le contexte de la tâche.*
- *La mémoire à long terme du scripteur.*
- *Les processus d'écriture.*

Le contexte de la tâche; ici l'auteur inclut toutes les variables qui peuvent avoir une influence sur l'écriture, en particulier l'environnement physique, le sujet du texte et les lecteurs éventuels. C'est dans *la mémoire à long terme que le scripteur* mobilise toutes les connaissances nécessaires à son texte comme les connaissances sur le sujet à traiter, les connaissances linguistiques ou pragmatiques. En outre, c'est dans la mémoire à long terme que le scripteur ira puiser toutes les connaissances nécessaires à la production de son texte: connaissances concernant le sujet à traiter, connaissances linguistiques, rhétoriques, etc. Ces connaissances seront ensuite actualisées pour mettre en œuvre trois grandes étapes: la planification, la mise en texte et la révision. Ainsi, durant l'étape de la planification, le scripteur recherche dans sa mémoire à long terme les connaissances se rapportant au domaine de référence du terme. A partir des éléments retenus, il élaborera ensuite un plan sur lequel il s'appuiera pour la mise en texte.

De plus, il fera souvent appel à sa mémoire à long terme pour sélectionner les éléments linguistiques (par exemple, le vocabulaire, les propositions, etc., nécessaires à l'élaboration du texte). L'étape de révision, qui se caractérise par une sorte de mouvement aller-retour, conduit à l'évaluation du texte en fonction de l'objectif à atteindre. Il faut comprendre par là qu'il s'agit d'une lecture très attentive du texte avec des retours sur les formes

linguistiques et sur le plan adopté. Il est à noter que le modèle de production écrite de Hayes et Flower s'appuie sur des activités cognitives qui illustrent bien les différentes étapes d'une situation d'écriture pouvant faciliter l'apprentissage de l'écrit.

En revanche, le modèle de David et Plane (1996, 27-85) distingue trois opérations dans l'activité de l'écriture:

- *La planification* est l'activité au cours de laquelle on recherche des idées, on les organise et on essaye de concevoir ce que sait déjà le destinataire pour mieux adapter son message.
- *La mise en texte* se pose à trois niveaux: celui du lexique, celui de la syntaxe et celui qui a trait à certains aspects plus spécifiquement textuels parmi lesquels la ponctuation et les formes verbales.
- *La mise au point finale* se situe à trois niveaux: percevoir que quelque chose ne va pas, déterminer ce qui ne va pas et enfin, mettre en œuvre des moyens spécifiques pour y remédier. Par conséquent, on constate que chaque élève doit passer les étapes mentionnées ci-dessus dans une situation d'écriture (la planification, la mise en texte et la révision), dès qu'il commence à rédiger un texte¹².

3.2. Situation de production écrite

Par situation d'écrit, nous entendons une situation de communication écrite qui implique des scripteurs écrivant à et pour des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et / ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques. Cela veut dire, tout au moins dans un premier temps, rechercher des réponses aux questions suivantes (Abu Shariah 2002, 46):

Qui écrit?	A propos de quoi?	A qui écrit-il
Où?	Pour quoi (faire)?	Pour qui?
Quand?	(intentions)	

¹²Ici, on ne peut pas discuter des nouvelles technologies communicatives (internet, logiciels), qui ont des rôles à l'évaluation de l'écrit.

De même, lors de la production d'un écrit, il s'agit de se demander préalablement:

A propos de quoi?	
Quel est le "je" qui écrit?	Qui est le "tu / vous " à qui "je" écris?
Où?	
Pour quoi faire?	

Dans une didactique des écrits de communication, il s'agit de donner une compétence de communication, c'est-à-dire intégrer harmonieusement les données linguistiques et psychosociologiques susceptibles de rendre compte d'une situation d'écrit dans toutes ses dimensions.

Sur le plan descriptif, écrire un texte est une activité relativement complexe dont le but est l'énoncé d'un message avec une intention précise, à l'aide d'une forme particulière du langage. Selon la perspective fonctionnelle, écrire constitue une forme de communication, un moyen de révéler à soi et aux autres sa perception et sa compréhension des choses, c'est donc un mode d'action et de transaction sociale qui permet à travers le temps et l'espace de satisfaire des besoins sociaux. Cette activité est aussi considérée comme une forme d'apprentissage, un moyen d'acquérir de nouvelles informations et de les intégrer, une façon de répondre à ses besoins cognitifs d'acquisition de ses connaissances ou un outil pour passer du concret au formel, de la réalité à la logique. Dans son ouvrage « Enseigner le français comme langue seconde » Vigner (2001, 73-89) remarque qu'écrire un texte est:

- prendre une place dans une situation de communication particulière où le scripteur s'adresse à un interlocuteur absent;
- faire une hypothèse sur ce qui peut intéresser le lecteur, sur ce qui peut justifier la production du texte;
- représenter un événement, des actions, des individus, des objets prenant place dans la connaissance du monde de l'élève;

- procéder à un travail de mise en mots, autrement dit, de convertir les éléments de savoir dont on dispose en mots à l'aide du lexique mental que possède le scripteur;
- enfin, écrire un texte, signifie écrire une suite des phrases reliées par un projet global de communication, assurant entre elles la continuité nécessaire de cohérence et cohésion¹³.

A travers ces définitions, nous admettons qu'écrire en langue étrangère est une façon de communiquer, d'exprimer une pensée sous la forme du code écrit, en respectant les normes linguistiques, de s'adresser à des lecteurs éventuels dans le but de leur transmettre un message sous forme d'un type de texte ou un genre de texte appropriés dans un moment et un lieu déterminés.

3.3. L'écriture en langue étrangère

Il existerait un ordre optimal pour l'acquisition des compétences trouvant son origine dans l'observation de l'apprentissage de la langue maternelle. Or nous sommes tout d'abord amenés à reconnaître que les besoins des apprenants dans la langue étrangère ne sont pas nécessairement comparables à ceux d'un apprenant dans sa langue maternelle. D'autre part, il est probable que l'acquisition d'une langue étrangère mette en jeu des mécanismes sensiblement différents de ceux engagés dans l'apprentissage de la langue maternelle. L'exposition à une typologie variée de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, prescriptifs) devrait amener l'apprenant à produire lui-même des textes divers.

Nous savons que les processus mentaux mis en œuvre dans la production écrite (en langue maternelle comme en langue étrangère) sont extrêmement complexes.

¹³ Notons ici que les notions de cohérence et de cohésion relèvent de la linguistique textuelle et ont été définies pour la première fois par Halliday et Ruquiya en 1976 (cf. par Chatziantoniou 2008, 408). D'une part, la cohésion est liée au texte et à son organisation interne, c'est-à-dire aux règles grammaticales, qui visent à la bonne présentation et à la forme adéquate du texte.

D'autre part, la cohérence est liée au discours, c'est-à-dire au contexte institutionnel donc situationnel et met en relief l'aspect pragmatique du texte.

Nous avons déjà vu que l'acte d'écrire se décompose en trois phases: Une phase d'élaboration, une phase de mise en texte, et une phase de révision. Ces trois phases sont plus ou moins développées, plus ou moins simultanées et interactives. En fonction du niveau de langue, il sera nécessaire de faire pratiquer des exercices mettant en jeu ces trois phases y compris la dernière, la phase de révision qui est souvent trop négligée dans la classe. La difficulté pour un apprenant étranger réside dans le fait qu'il doit maîtriser simultanément ces différentes opérations. Or, en langue étrangère, la non-maîtrise de la compétence linguistique empêche souvent l'apprenant de se concentrer sur les opérations plus complexes.

Nous distinguerons deux types de savoir-faire écrits à enseigner:

- Savoir épeler (assurer le passage du code oral au code écrit, activité qui implique la connaissance du système graphique du français).
- Savoir rédiger (construire une phrase écrite, enchaîner des paragraphes, produire un texte cohérent).

Il faudra donc aider l'apprenant à maîtriser ces deux niveaux de compétences (code écrit et code oral), en travaillant chaque niveau avec précision mais en le liant toujours dans des activités de productions écrites. En effet, l'écrit enseigné en langue étrangère consiste d'une part à faire réfléchir sur le système de fonctionnement de la langue, d'autre part, à produire différents types de textes qui sont conformes à la norme orthographique et syntaxique des grammaires scolaires. Maintenant, nous allons essayer de différencier ce qui distingue un texte écrit en langue étrangère d'un texte écrit en langue maternelle.

Selon Coronaire/Raymond (1999, 64) les caractéristiques des textes écrits en langue étrangère et seconde sont les suivantes:

- Il s'agit de textes plus courts: En étudiant les productions écrites des apprenants d'une langue seconde (L 2), on constate que les énoncés produits sont en général assez courts, ils contiennent moins d'informations qu'un texte en langue maternelle.
- Une syntaxe simple: les textes en langue étrangère se caractérisent par rapport au texte en langue maternelle par une syntaxe moins complexe, avec

moins d'enchâssements au moyen des conjonctions de subordinations (Woodley 1985, 60-65).

- Un temps de rédaction plus long: le scripteur en langue secondaire consacre plus de temps à l'écriture, s'arrête souvent pour vérifier ce qu'il vient d'écrire.

Concernant l'enseignement de la communication écrite en langue étrangère, on doit tenir compte de ce que les apprenants possèdent déjà en langue maternelle, les expériences de lecture et d'écriture qu'ils ont rencontrées, les habitudes d'apprentissage, les compétences qu'ils ont acquises (notamment la compétence textuelle, concernant la cohésion et la cohérence).

Selon Cummings (1989, 130-141), les étudiants qui ont atteint un niveau avancé en écriture dans leur langue maternelle écrivent de meilleures compositions en langue seconde (L2). Sans aucun doute, ces apprenants ont transféré leur compétence de L1 à L2. D'une façon générale, il semble très important de développer la compréhension des écrits avant d'aborder les productions d'écrits (Moirand 1979, 94).

3.4. Enjeux de l'évaluation de la production écrite

L'écrit est toujours soumis à des exigences strictes, pour assurer une compréhension de la part du lecteur. Donc, il paraît important que le scripteur écrive d'une façon suffisamment claire pour que son texte soit lisible et compréhensible.

Le processus d'apprentissage, qu'il soit linguistique ou non, ne s'édifie pas sur le néant mais se construit sur des savoirs, le savoir à faire. L'apprentissage d'une nouvelle langue vient superposer ces savoirs. Ainsi, le contact entre la langue maternelle et la langue étrangère peut entraîner tantôt une accélération du processus de l'apprentissage, tantôt un ralentissement de ce dernier aboutissant à des erreurs d'interférences, et à des confusions dues à des ressemblances ou à des dissemblances linguistiques avec la langue maternelle et les langues étrangères préalablement apprises (Abu-Shariah 2002, 38).

Avec l'expérience, l'enseignant peut parfois anticiper certaines erreurs que les apprenants pourraient commettre. Toutefois, la remédiation ne se réduit pas à l'anticipation des erreurs mais elle exige une stratégie bien étudiée de la part des enseignants pour essayer de trouver une solution globale aux erreurs des apprenants. Le but de notre travail est de présenter à l'enseignant des moyens pour aider l'apprenant à valoriser le transfert positif et à minimiser l'interférence d'une langue à l'autre pendant la production écrite.

Pour remédier à l'erreur, il appartient à l'enseignant de convaincre ses étudiants que l'erreur dans la production écrite étant un phénomène naturel du processus d'apprentissage est inévitable mais corrigible. Partant de ce constat, adopté aujourd'hui par presque tous les didacticiens et les pédagogues, l'enseignant et l'apprenant observeront l'erreur d'un point de vue positif et optimiste: les deux devront en profiter, chacun pour son propre compte. Tagliante (1994, 34) écrit à ce propos:

Les erreurs sont bien inséparables du processus d'apprentissage, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Si, pour l'élève cette démarche est un moyen de progresser, elle est pour l'enseignant une source d'information, d'analyse des besoins individuels et collectifs en vue d'un choix "cible" des activités d'apprentissage.

Dans ce cas, l'évaluation des erreurs de la production écrite permettent à l'enseignant de disposer des informations qui pourraient l'orienter dans ses activités de classe. Il lui est donc très utile d'évaluer la production écrite pour découvrir les sources des difficultés des apprenants afin d'y trouver les remèdes adéquats. Pour ce faire, l'enseignant devrait rassurer ses apprenants et créer avec eux une atmosphère de confiance, car l'erreur étant naturelle, fait partie intégrante du processus d'apprentissage.

Evaluer une production à partir de certaines normes implique ce dépistage des erreurs. Lorsque la réalisation de l'apprenant s'écarte de la norme sur un ou plusieurs points, on dit qu'il y a une ou des erreurs.

L'évaluation de la production écrite varie donc suivant le degré d'importance accordée à l'erreur, et la personne qui corrige. L'erreur à l'écrit ne signifie pas seulement la présence de fautes d'orthographe.

D'autres types d'erreurs peuvent exister. L'enseignant devrait tenter de dépister les erreurs, les classer, en chercher les causes, et trouver les meilleures méthodes de correction.

Il est évident que nous n'allons pas résoudre la totalité du problème de l'écrit dans cette étude. Il s'agit d'étudier quelques problèmes auxquels nos apprenants sont confrontés à l'écrit, afin d'améliorer le processus d'acquisition de l'écrit chez nos apprenants jordaniens (en particulier les étudiants à l'Université de Yarmouk). Il est sûr que ce «comment écrire» ne peut être séparé du «quoi écrire», c'est-à-dire du sujet ou du thème de l'écrit. «Le quoi écrire» dépend bien des besoins langagiers des apprenants: quels sujets écrire? Suivant quelle progression? C'est un sujet bien vaste qui mérite d'être l'objet d'une autre étude indépendante. Dans ce travail nous tâcherons d'évaluer les erreurs de la production écrite, le plus possible selon un modèle de grille et des outils d'évaluation que nous proposons d'appliquer aux productions écrites de notre échantillon.

3.4.1. Les grilles et les principaux outils pour l'évaluation de la production écrite

N'importe quel auxiliaire ne convient pas forcément à l'évaluation des différentes capacités, l'expression étant certainement le domaine le plus difficile à apprécier. De plus, chaque instrument a ses propres limites qu'il faut connaître pour bien l'utiliser. Selon Cuq/Gruca (2005, 215) on peut sélectionner l'instrument le plus approprié, ou le plus productif aux domaines et aux objectifs d'apprentissage à évaluer, selon les moyens suivantes:

- Le questionnaire à choix multiples.
- Les questions fermées.
- Le texte lacunaire ou à trous.
- Le puzzle
- Le questionnaire à réponses ouvertes.
- Le texte guidé ou la production d'un texte à partir d'une matrice textuelle imposée.

- Les activités d'analyse et de synthèse: le résumé, le compte rendu et la synthèse de documents.

Ces outils peuvent connaître de grandes variantes qui permettent, d'une part, de mieux appréhender les documents supports, d'autre part, de cerner avec plus de précision les compétences et les performances à évaluer ainsi que les savoir-faire requis. L'évaluation de la production écrite se fait généralement par l'intermédiaire d'une grille que chaque enseignant ou institution élabore en fonction des tâches plus ou moins complexes que l'on demande à l'apprenant. Formaliser par une grille les principaux critères relatifs à l'écriture ne peut se faire de manière générale et unique car tout dépend du type d'échange, de la tâche demandée, du niveau de l'épreuve et des objectifs pédagogiques.

Il ne peut donc y avoir qu'un seul modèle d'évaluation pour une compétence, pour construire une grille et l'élargir ou l'ajuster aux critères de la performance attendue ou aux paramètres de l'activité proposée. Il est important de différencier les compétences linguistiques du contenu demandé et de détailler chaque rubrique afin d'affiner l'évaluation et de mesurer ce qui est quelquefois difficile à mesurer. Par exemple, pour apprécier la qualité linguistique et stylistique, il est important de prendre en compte la morphosyntaxe, la richesse du lexique et l'aptitude à varier l'expression.

Dans tous les cas, à l'entrée d'un tableau, doit figurer l'adéquation de la tâche à la consigne, et le barème général doit être établi en fonction de l'importance des questions, pour distinguer les connaissances linguistiques, des savoir-faire requis (Cuq/Gruca 2005, 217).

Avoir une grille dans l'évaluation est très important: d'une part, elle permet à l'enseignant de mieux systématiser son évaluation, d'autre part elle est un contrat clair qui unit enseignant et apprenant. Un outil d'évaluation se choisit et s'utilise en fonction de l'objectif dont on veut tester la maîtrise, afin de nous fournir une indication correcte de ce que nous voulons mesurer. Autrement dit, c'est un instrument qui nous permet de mesurer l'écart entre une performance réalisée (la production écrite des apprenants), et un objectif fixé au préalable.

Hadji (1992, 166) distingue de différents types d'évaluation pour servir à ce processus: grilles, système de catégories, échelles d'évaluation. Comme nous avons besoin d'un appui pour faciliter nos démarches d'évaluation des copies, nous avons décidé de travailler sur la grille d'évaluation que nous avons empruntée aux évaluateurs du projet CAMPUS de Guinée¹⁴. En effet, cette grille nous paraît l'instrument le plus efficace dans la mesure où elle nous fournit une base de référence à partir de laquelle nous pourrions effectuer notre travail concernant l'évaluation de productions écrites de façon relativement claire. Nous avons globalement conservé la grille telle quelle. Toutefois, nous avons opéré quelques modifications en raison de la différence de la situation linguistique du français en Jordanie et en Guinée-Conakry. Selon Holtzer (2002, 145-147) la grille d'évaluation écrite se compose de trois rubriques majeures.

- Présentation, graphie, ponctuation.
- Compétence pragmatique et de communication.
- Langue, orthographe, lexique, syntaxe de la phrase, conjugaison et les connecteurs dans la phrase complexe.

En résumé la grille d'évaluation se présente comme suit (Abu-Shariah 2002, 47-49)¹⁵:

présentation, graphie, ponctuation	<ul style="list-style-type: none"> - Le texte est lisible - Les accents sont utilisés correctement - Le texte est ponctué de façon satisfaisante - Il y a des majuscules après les points - Les mots sont correctement découpés - Le texte est découpé en paragraphes
compétence pragmatique, communication	<ul style="list-style-type: none"> - Le message est globalement compréhensible - La consigne a été comprise - Le texte progresse d'un état initial (introduction) et d'un état final (conclusion) - Cohérence textuelle (relation logique)
langue,	<ul style="list-style-type: none"> - Le vocabulaire utilisé est approprié et riche

¹⁴Le projet CAMPUS est un programme de coopération africaine et malgache pour la promotion universitaire et scientifique de (1998 à 2001), avec l'objet de décrire le français en Guinée.

¹⁵ Le travail du chercheur Abu Shariah-Marwan (2002) était très efficace pour notre travail de la production écrite.

orthographe, lexique, syntaxe de phrase	- Le genre des mots est globalement maîtrisé - Le nombre de mots est globalement maîtrisé - La phrase simple est maîtrisée - La phrase complexe est globalement maîtrisée
Conjugaison, articulation dans la phrase complexe	- Les conjugaisons sont correctes - Les constructions verbales en phrase complexe sont globalement correctes - Le texte maîtrise globalement l'accord du sujet avec son verbe - Les connecteurs simples (coordination, subordination) sont globalement corrects

Après avoir présenté tout le cadre théorique de notre recherche, on mettra en évidence quelques principes concernant la pratique d'évaluation de la production écrite en classe de FLE dans le contexte universitaire jordanien.

3.4.2. Quelques idées pour la pratique de l'évaluation de la production écrite en classe de FLE.

Nous présentons quelques types de production écrite, où l'utilisateur de la langue en tant que scripteur produit un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs, par exemple:

- Remplir des questionnaires
- Écrire des textes bien structurés pour les journaux ou les magazines.
- Produire des affiches, rédiger des rapports, prendre des notes pour s'y reporter.
- Corriger les erreurs dans les mots ou les phrases.

L'apprenant doit être entraîné à construire des énoncés simples, et ensuite à enchaîner les énoncés en ayant recours aux articulations logiques du discours. Il faut fournir aux apprenants les moyens linguistiques nécessaires afin qu'ils puissent s'exprimer correctement. Il est important de donner des travaux courts et fréquents en classe et à la maison pour qu'ils puissent développer la pratique de l'écrit. Pour cela, on peut commencer par des

textes narratifs et descriptifs pour pouvoir ensuite passer à des textes explicatifs et argumentatifs.

L'enseignant doit également proposer des activités qui permettent une communication non artificielle (courrier électronique, lettre à un vrai correspondant), et qui permettent le passage de la phrase au texte. Dans ce sens là, l'enseignant doit veiller à créer des activités qui sensibilisent les apprenants à la façon dont se structure un texte écrit (l'organisation, la cohésion, etc.).

Au début de l'apprentissage FLE, l'apprenant a besoin de prendre l'habitude:

- De recopier pour mémoriser.
- De s'appuyer sur des modèles pour mobiliser ses acquis langagiers et culturels afin de produire un texte personnel (production semi-guidée).

Le professeur devrait insister sur l'importance du contenu en essayant de mettre en œuvre des didactiques susceptibles de permettre aux apprenants de mieux affronter les erreurs. Dans cette recherche, nous tenons à entreprendre des travaux ayant des finalités pratiques et utiles étant donné que certains apprenants peuvent se diriger vers le domaine de l'enseignement.

Les erreurs permettent à l'enseignant de disposer d'une base de données qui pourra l'orienter dans ses activités de classe. Il lui est donc très utile de se servir des erreurs notées pour découvrir la source des difficultés des apprenants afin d'y trouver les remèdes adéquats. L'enseignant devrait lever toute tension psychologique en s'appuyant sur des arguments qui justifieraient leurs productions erronées. L'enseignant doit susciter chez ses étudiants l'esprit critique dans le processus d'apprentissage en insistant sur l'observation, la comparaison et l'analyse des structures linguistiques correctes déjà attestées pour les imiter. Cette même démarche devrait être poursuivie par les apprenants après qu'on leur a rendu les copies.

Ainsi, les apprenants seront amenés à s'auto-corriger. Les erreurs devront continuellement être soulignées par l'enseignant et corrigées par l'apprenant qui lui montrera ses corrections. L'apprenant se sentira consé-

quement impliqué dans le traitement des erreurs et sera amené à y réfléchir afin de les réduire au minimum: Nous disons au minimum, car il serait trop exigeant de réclamer qu'un apprentissage s'effectue sans aucune erreur de la part des apprenants.

Dans des tâches non-interactives (par exemple, faire un exposé ou écrire un rapport), l'utilisateur de la langue peut contrôler consciemment sa production, tant du point de vue linguistique que communicatif, relever les erreurs et les fautes habituelles et les corriger (autocorrection). Les recherches menées sur l'autocorrection conduisent généralement à l'importance des pratiques d'évaluation dans le cours. Ceux-ci servent de système d'évaluation permettant de suivre de près les progrès des apprenants. Ils sont attentifs au déroulement des expériences d'apprentissage et aux progrès réalisés. Ils vérifient, grâce à des évaluations continues et formatives, leur compréhension et leurs apprentissages. Nous nous appuyons sur le modèle dégagé sur les variations des pratiques dans l'enseignement (Bru 1991, 217) :

Type de variables	Variables	Exemples de modalités
Variables didactiques de structuration et de mise en œuvre des contenus	Sélection, organisation des contenus d'enseignement	Exhaustivité du programme d'enseignement.
Variables pédagogiques processuelles	Dynamique de l'apprentissage	Récompense, motivation.
	Répartition des initiatives entre l'équipe pédagogique, l'enseignant et les apprenants.	Répartition dans les projets, les objectifs.

Après avoir élaboré un cadre théorique d'évaluation de la production écrite dans ce chapitre, nous allons maintenant procéder à une analyse globale des textes écrits qui constituent notre corpus, effectué par notre échantillon d'apprenants jordaniens.

Chapitre III

Analyse du corpus

1. Introduction

La majorité des pays arabophones a adopté le cadre universitaire américain, ce qui est aussi le cas de l'université de Yarmouk. Ce cadre comporte toujours deux à trois cours dits optionnels, permettant aux étudiants de choisir toutes sortes de matières où le français occupe une place de prédilection. Cela signifie que la demande régionale en français provient essentiellement de ces cours.

La problématique que nous essayons de mettre en évidence dans ce chapitre s'articule autour de l'évaluation de la production écrite¹⁶. Le cadre théorique que nous avons élaboré dans le chapitre précédent va maintenant nous permettre de procéder à une analyse globale des textes écrits de notre corpus. A notre demande, les textes écrits sont produits dans le cadre universitaire. Il est important de signaler que cette production correspond au deuxième examen. Ces textes ont été rédigés au Département de Langues Modernes à l'Université de Yarmouk.

Pour évaluer les erreurs les plus fréquentes des étudiants lors de la rédaction, nous utilisons une grille d'évaluation contenant des critères bien précis. Nous rappelons ici que cette grille a été empruntée au projet CAMPUS de Guinée (v. chap. II). Ce travail comprend l'évaluation de la compétence pragmatique et de communication, ainsi que l'évaluation des erreurs syntaxiques, lexicales et orthographiques.

Au cours de notre évaluation, nous essayons d'identifier les problèmes spécifiques rencontrés par les étudiants lors de la rédaction. Nous constatons que certaines erreurs sont dues à des cas d'interférence entre le système linguistique de la langue maternelle arabe et celui du français. Par exemple, les erreurs concernant l'orthographe, le genre des mots et l'emploi des prépositions, sont fréquentes chez les étudiants.

La rédaction que nous avons demandée d'écrire aux apprenants jordaniens allie les types narratif et descriptif. Les rédactions des étudiants pré-

¹⁶ Les travaux des chercheurs suivants étaient fondamentaux pour analyser notre corpus: Al-Abdallah (2010), Balde (2002), Chardenet (2001), Hamid (2009), Abu-Shariah (2002, 2003), et Aujsatid (1999, 2003).

sentent d'une part des passages narratifs où l'étudiant raconte les problèmes qu'il a rencontrés pendant telle ou telle étape de son apprentissage, et d'autre part, il lui est demandé de décrire un état particulier concernant les cours, les professeurs, et l'équipement des salles.

Le corpus nous confronte à deux sources d'interférences: certaines erreurs viennent de la langue maternelle, par les ressemblances ou les dissemblances linguistiques et d'autres sont dues à la première langue étrangère, l'anglais. De plus, les causes des formes erronées ne proviennent pas toujours de sources linguistiques liées à la langue maternelle ou à la première langue étrangère, mais de la pratique inadéquate des enseignants eux-mêmes, c'est-à-dire de la mauvaise formation des enseignants. Par exemple: certains enseignants, tout en ayant entre les mains des méthodes inspirées de l'approche communicative et fonctionnelle, appliquent encore les principes de la méthode traditionnelle dite grammaire / traduction (Al-Rabadi 2004, 780-782).

2. Distinguer l'erreur et la faute

La faute et l'erreur sont à peu près considérées comme synonymes. La notion de *faute* a été longtemps utilisée péjorativement par les didacticiens. Dans notre quotidien, les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre, et les enseignants ont souvent tendance à les confondre (Demirtaş/Gümüş 2009, 128). Selon Savioz (2008, 25) "l'erreur n'est pas une faute". Nous allons distinguer les termes *erreur* et *faute* qui désignent deux concepts différents.

2.1. La faute

Dans les dictionnaires, la faute et l'erreur sont considérées des synonymes. La faute est considérée comme "le fait de manquer, d'être en moins" (Robert/ Rey, 1985, 763); "erreur choquante, grossière, commise par ignorance" (Id., 684); "le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science,

d'un art, etc. (Larousse 1972, 420). En didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à "des erreurs de type lapsus, inattention et fatigue que l'apprenant peut corriger, comme par exemple: oubli des marques de pluriel alors que le mécanisme est maîtrisé" (Larruy 2003, 120).

La faute peut être tout écart par rapport à l'usage qui convient le mieux aux circonstances de la communication. On peut remarquer que toutes les fautes ne sont pas dues aux mêmes causes et ne doivent donc pas recevoir le même traitement dans la pédagogie. Selon Martinet (1976, 18) "les fautes peuvent relever de différents niveaux; elles peuvent être de caractère phonologique ou monématique". Par exemple: la confusion entre « *je parlai* », et « *je parlais* », entre les deux phonèmes; /ɛ/ = e ouvert, /e/ = e fermé; relève de la phonologie. La même confusion peut relever de la *monématique*¹⁷, c'est-à-dire de la distinction entre passé simple et imparfait. La faute peut être commise en raison de l'interférence ou de l'analogie. L'analogie suppose qu'une classe d'unités soit soumise à deux ou plusieurs règles. Selon Martinet (1976, 20) "L'analogie est un fait de la dynamique interne de tout usage, et se distingue de l'interférence, qui provient du contact de divers usages". Il faut dire que la pédagogie doit tenir compte de la nature et des causes des fautes commises pendant le cours de langue. De plus, elle doit maintenir distincts les faits qui relèvent de différents niveaux du système linguistique.

La faute peut être faite par les apprenants comme par les natifs. Elle fait partie de la performance¹⁸ de la langue du locuteur qui a choisi, par exemple, un terme ou un style qui ne convient pas au sujet ou au contexte considéré. Corder (1978, 63) a défini la faute en disant que:

La faute n'est pas le résultat d'un défaut de compétence mais de la pression neuro-physiologique ou de l'imperfection dans le processus de l'encodage et de l'énonciation articulée. Cela se produit dans le cas où le locuteur est fatigué, stressé, incertain ou lorsqu'il hésite.

17 La monématique est l'étude de la constitution des énoncés à partir des unités (monèmes), et tout énoncé est constitué d'un ensemble d'unités signifiantes, les monèmes (Martinet 1976, 74).

18 La performance est la manifestation de la compétence des sujets parlants dans leurs multiples actes de paroles (Dubois/Giacomo 1989, 354). Pour plus de détails voir Dubois/Giacomo 1968, 127-136.

Parfois la faute provient du changement du plan ou du sujet par le locuteur quand il a déjà commencé ses énoncés. Par conséquent, ce ne sont pas seulement les apprenants qui commettent des fautes mais aussi les natifs. Parfois, le locuteur est capable de reconnaître ou de corriger lui-même la faute par exemple¹⁹: " Ma père. mon père ... monte le la voiture pour ... pour conduire ma sœur et moi à l'école". Ces fautes doivent être corrigées par l'enseignant car elles sont représentatives de la grammaire intériorisée.

2.2. Le concept de l'erreur

Selon le petit Robert (1985, 684) le terme *erreur* est "un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement; jugement, faits psychiques qui en résultent". C'est aussi un jugement contraire à la vérité" (Larousse 1972, 390). Il est possible de constater qu'à l'origine, les erreurs ont été définies comme un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé (Cuq 2003, 86).

En didactique des langues étrangères, les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement, comme par exemple: construire le pluriel de "cheval" en "chevals" lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier (Demirtaş/Gümüş 2009, 127). Il est donc évident qu'elles sont bien différentes des fautes. Pour Astolfi l'erreur peut avoir un statut dans l'enseignement (1997,15):

L'aversion spontanée pour l'erreur, et le rejet didactique qui en résulte souvent, correspond d'abord à une certaine représentation de l'acte d'apprendre, représentation largement partagée par les enseignants, les parents et le sens commun.

Dans son ouvrage, Astolfi (1997, 50-99) confirme que l'enseignant doit comprendre l'origine de l'erreur, pourquoi elle a été commise, et ne pas hésiter à aller jusqu'à l'utiliser comme technique pour enseigner. L'enseignant ne doit plus avoir peur de l'erreur ni la considérer comme le reflet de l'échec de son enseignement. Il doit paraître accessible et créer un dialogue avec ses étudiants.

19 Nous avons emprunté ces exemples à Besse/Porquier (1991, 183).

Astolfi (1997, 130-150) a réalisé une typologie des erreurs:

1. *Erreurs relevant de la compréhension des consignes*: les apprenants ont parfois des difficultés à situer la question dans la consigne car elle n'est pas toujours interrogative ou se présente sous la forme de deux questions posées successivement.
2. *Erreurs liées à la nature des opérations intellectuelles*: certaines opérations ne sont pas disponibles à tout moment chez les apprenants. En effet, leur apprentissage se construit dans le long terme en passant par des étapes successives.
3. *Erreurs provenant des démarches adoptées par les élèves*: quand l'enseignant laisse le choix de la stratégie de résolution d'un problème pédagogique, les apprenants adoptent souvent des démarches bien différentes de celles qu'attendait l'enseignant.

2.3. Source d'erreurs

La didactique des langues étrangères reconnaît deux théories: les erreurs dues au transfert et celles qui sont dues au développement de la langue cible. En examinant la source des erreurs en didactique, Champagne (1993, 76) dit: "l'influence de la langue maternelle serait négligeable; il s'agirait plutôt d'erreurs apparues en cours d'acquisition de la langue cible". Cela signifie que les erreurs résultent des processus innés ou naturels qui ont été supprimés progressivement au fur et à mesure que s'acquiert la langue maternelle (Demirtaş / Gümüş 2009, 131).

La deuxième source est le transfert de la première langue étrangère à la langue cible. En général, l'interférence désigne l'influence réciproque, l'infiltration ou la perturbation. Dans le contexte de la didactique des langues étrangères le transfert négatif est la transmission négative des structures connues de la langue maternelle vers la langue étrangère (il est donc perturbateur, indésirable, confondant) (Březinova 2009, 9). Du point de vue

de la psychologie, c'est l'effet négatif que peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre habitude²⁰.

Du point de vue de la pédagogie: l'interférence est un type particulier de faute que commet l'apprenant qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle. Plus précisément, c'est un phénomène désignant l'incursion, à l'intérieur d'une production dans une langue, de forme appartenant à une autre langue (Březinova, 2009, 11). Selon Castellotti (2001, 115) c'est "une rupture d'une norme linguistique. La rupture est causée par d'autres structures linguistiques de L2. Cette rupture peut causer l'incompréhension". Un enseignant expérimenté est capable de découvrir ces ruptures et de les comprendre, surtout quand il parle la même langue maternelle que l'apprenant. Mais une communication avec un natif ou avec un étranger peut donner lieu à des situations pénibles (cf. Březinova 2009, 12).

On peut prendre en exemple²¹ les erreurs dues aux interférences lexicales entre l'anglais et le français, surtout au niveau des ressemblances orthographiques. Ainsi le mot *groupe* s'écrit en anglais sans e (group), et le mot *exemple* s'écrit en anglais avec a (example). Ainsi les étudiants qui sont habitués à écrire ces mots en anglais et les transposent en français avec l'orthographe anglaise. Ceci est dû aux similarités entre les deux langues. Le deuxième point que nous avons observé est que les mots cités ci-dessus ont le même sens en anglais et en français.

3. Hypothèses

Dans une situation de communication écrite, le lecteur s'attend à lire une production et un texte clair et bien structuré. En situation scolaire, nous pouvons dire que l'évaluation d'un devoir écrit par les apprenants de langue

20 Pour plus de détails voir Debyser (1970, 34), Castellotti (2001b, 35) et Corder (1978, 63).

21 Nous avons pris cet exemple de Şavlı (2009, 183).

étrangère est généralement centrée sur les erreurs grammaticales ou lexicales, syntaxiques et orthographiques. Toutefois, les erreurs de nos apprenants sont dues à plusieurs facteurs qui sont les suivants²²:

3.1. Erreurs de performance

3.2. Erreurs de compétence

3.3. Erreurs interlinguales

3.3.1. Erreurs dues à la langue maternelle: l'arabe

3.3.2. Erreurs dues à la première langue étrangère: l'anglais.

3.1. Erreurs de performance

Il s'agit des erreurs d'inattention passagères, d'oublis dus à des distractions, à la fatigue ou au stress survenant lors des épreuves et aboutissant à une perturbation dans l'application d'une règle pourtant connue (Besse / Porquier 1991, 209). L'apprenant connaît la règle qu'il aurait dû appliquer; il est donc capable de se corriger. Ceci correspond à ce qu'on appelle couramment la faute.

3.2. Erreurs de compétence

Il s'agit des erreurs que l'apprenant ne peut corriger. L'apprenant fait les erreurs non pas à cause d'une inaptitude, mais à cause de son niveau de connaissance de la langue étrangère étudiée à un moment donné (Besse / Porquier 1991, 209). L'erreur dévoile la connaissance imparfaite de la langue. Néanmoins, lorsqu'il progresse il se perfectionne et acquiert plus d'expérience et ne fera plus ou peu d'erreurs de ce type. Contrairement à la faute, il est possible de prévoir les erreurs des apprenants si ces erreurs sont systématiques et lorsqu'elles proviennent de la langue source ou d'une autre langue étrangère.

22 Les chercheurs Rabadi/Odeh (2010,165-173) ont expliqué l'interférence entre la langue arabe et la langue étrangère chez les arabophones.

3.3. Erreurs interlinguales

Ce type d'erreur a pour origine la confusion phonologique, morphosyntaxique et sémantico-lexicale entre la ou les langues sources de l'apprenant avec la langue cible, ce qui est le cas des apprenants de notre corpus. Cette confusion entraîne des transferts négatifs aboutissant à des formes erronées, différentes. Ainsi, on peut distinguer des erreurs dues à la langue maternelle qui est l'arabe et d'autres erreurs dues à une confusion avec l'anglais. On a parfois une interférence de l'arabe et de l'anglais réuni dans une même production erronée comme par exemple:

Version française correcte: le jardin est à (la) droite du garage.

Version produite: le gardin à droite le garage.

Anglais: the garden is at the right of the garage.

Arabe (correct): *al-ḥadīqatu ‘ alā yamīn al-karāğ.*

L'erreur "gardin" vient de l'interférence sémantique avec l'anglais [garden]; en même temps on peut remarquer que l'auxiliaire "être" n'existe pas dans la production écrite arabe. On peut constater l'influence de l'arabe qui n'utilise pas les formes verbales de « être » ni à l'oral ni à l'écrit.

3.3.1. Erreurs dues à la langue maternelle

Les erreurs dévoilées par le corpus permettent de distinguer deux types d'erreurs: morphosyntaxiques et sémantiques.

3.3.1.1. Interférence morphosyntaxique

La phrase verbale en arabe suit l'ordre verbe-sujet-objet (VSO), comme par exemple «écrit l'élève son devoir» qui équivaut en français à: l'élève écrit son devoir. En plus, l'une des premières erreurs très récurrente et difficilement corrigible dans l'apprentissage de la langue française par les arabophones est l'omission des articles indéfinis comme: "C'est maison", au lieu de "c'est une maison". En effet, l'arabe possède un seul article défini "*al-*" utilisé avec tous les genres des noms²³, comme dans "*al-walad*", (le garçon).

23 On en retrouve la trace dans certains mots français ou anglais empruntés à l'arabe.

Comme l'arabe ne possède pas d'article indéfini, on explique cette absence par une règle logique: l'absence de marque est une marque. Mais il faut retenir que les substantifs en arabe comme en français, se distinguent quand même par le nombre et le genre.

La détermination du genre en français et en arabe est arbitraire et conventionnelle. Certes, les genres ne coïncident pas toujours dans ces deux langues. Il va sans dire que quand les genres dans ces deux langues se croisent, on aboutit à des transferts positifs: table, livre, stylo, cahier, chambre, fleur, etc. Ces mots ont le même genre en arabe et en français. Dans le cas contraire, on assiste à des interférences grammaticales erronées: sac, lune, soleil, etc. ont un genre différent en arabe et en français. De plus, l'usage de l'article défini se distingue dans les deux langues. En arabe, les termes d'adresse Monsieur, Madame, Mademoiselle, suivis du nom de la personne sont précédés de l'article: le monsieur, la dame, la demoiselle. Tandis que le français n'a pas recours à l'article, car ces titres sont déjà inclus dans l'adjectif possessif. L'interférence négative de l'arabe donne naissance à des erreurs comme « *le monsieur* », « *la madame* », « *la mademoiselle* », en s'adressant directement à une personne (avec nom).

3.3.1.2. Interférence sémantique

Dans le processus d'apprentissage, les apprenants arabophones ont recours au calque sémantique ou à la traduction littérale de l'arabe au français aboutissant tantôt à des énoncés corrects tels que "il sait sa leçon par cœur", tantôt à des énoncés incorrects inadmissibles idiomatiquement ou culturellement comme par exemple: "il travaille dentiste" pour "comme dentiste", "frapper un téléphone" pour "passer un coup de téléphone"

3.3.2. Erreurs dues à la première langue étrangère (l'anglais): la morphosyntaxe et l'orthographe

Ce qui est remarquable dans l'étude de certaines erreurs commises par les apprenants arabophones sur le plan morphosyntaxique est le fait que l'anglais, leur première langue étrangère, prend parfois le pas sur l'arabe,

leur langue maternelle, en devenant la principale source d'interférences linguistiques. A titre d'exemple, l'adjectif en arabe comme en français est variable et s'accorde en nombre et en genre alors qu'il est invariable en anglais. Par conséquent, on s'attend à ce que les natifs arabes suivent leur intuition linguistique venant de leur langue maternelle et fassent un transfert positif entre l'arabe et la langue cible. Or, les exemples suivants témoignent de l'influence de l'anglais où l'accord ne se fait pas: Elle achète des chemises *rouge* (rouges), Mon frère voyage avec des garçons *italien* (italiens), Ma sœur est *blond* (blonde).

3.3.2.1. L'interférence morphosyntaxique

Dans le système verbal anglais (ou: la conjugaison anglaise) le morphème «s» provenant de l'ancien anglais s'emploie pour la troisième personne du singulier *he, she, it*. Exemple; "he has, she has, it has". Les apprenants transfèrent ce morphème de l'anglais au français, ce qui explique la présence de formes erronées, telles que "il manges une banane" ou "elle parles français".

La non-application de la construction française nous amène à considérer que ce recours aux constructions arabes et anglaises est le fruit de fautes dues au manque d'attention. En effet, quand l'enseignant attire l'attention des apprenants sur ces fautes, les apprenants disent avoir commis de telles fautes par inadvertance.

3.3.2.2. L'interférence d'orthographe

Les interférences d'orthographe trouvent également leurs sources dans l'orthographe anglaise comme par exemple "vingt" qui devient "vinght" en référence à "night". Les apprenants orthographient "-ic" anglais pour "-ique" français, comme: "magic" „magique“, "physic" „physique“. Certains transferts lexicaux de l'anglais au français nécessitent l'omission de l'une des deux consonnes comme "adresse", adresse, "dinner", diner.

A l’opposé, le transfert positif de l’anglais en français de certains mots nécessite le redoublement de la consonne du mot anglais comme “littérature“. L’influence de l’anglais se manifeste également dans l’orthographe des lettres minuscules et majuscules: puisque les mois de l’année et les jours de la semaine prennent des majuscules en anglais, on peut remarquer ces fautes dans les textes français. Par exemple: “en Juin“, “je viens Mercredi“.

On peut résumer les hypothèses de notre corpus comme suit: concernant les difficultés linguistiques que rencontrent les apprenants quand ils rédigent un texte en français, les enseignants constatent, en corrigeant les productions écrites, que ces derniers éprouvent beaucoup de difficultés.

4. Le corpus

Pour la constitution du corpus, notre étude s’est basée sur un échantillon d’étudiants non natifs du français. Il s’agit d’étudiants jordaniens arabophones, ayant étudié l’anglais comme première langue étrangère. Notons que notre échantillon comprend 18 étudiants âgés de 20 à 22 ans en troisième et quatrième années à l’Université de Yarmouk qui est considérée parmi les universités jordaniennes la plus réputée dans l’enseignement du français. De plus, elle est la plus ancienne de ces universités.

Nous avons réalisé un corpus au sein du département des Langues Modernes en demandant aux étudiants d’effectuer une production écrite centrée sur *l’observation d’un cours de français*, dans le cadre du cours de didactique du FLE (LM 447). Ce sujet était un sujet normal pour les apprenants de ce cours, parce qu’ils en ont discuté plusieurs fois avec leur enseignant. Celui-ci a expliqué les points fondamentaux, que les apprenants doivent mentionner. Ils ont rédigé un rapport de deux pages, après avoir assisté à un cours de français. L’enseignant du cours a demandé à chaque apprenant d’écrire un rapport sur cette participation. Nous avons choisi de travailler sur des copies rédigées par des étudiants de troisième et quatrième années

afin de pouvoir évaluer les problèmes fondamentaux au niveau de la production écrite en français.

Il est à noter que ces étudiants n'ont pas tout à fait le même niveau de français, quelques uns l'ayant appris dès le primaire dans une école privée (v. chap. I), tandis que la plupart des étudiants a débuté l'apprentissage du français lors de leur première année universitaire. Pour tous les étudiants, l'apprentissage se déroule dans un milieu institutionnel avec des professeurs natifs et non-natifs. Ces classes se composent d'adultes âgés de 20 à 22 ans, issus de milieux sociolinguistiques différents, mais ayant une langue maternelle commune, l'arabe jordanien. Le choix des étudiants a eu lieu au mois de mai de l'année universitaire 2010-2011. L'épreuve que nous avons demandée aux apprenants correspondait à la note du deuxième examen du cours de *Méthodologie de l'enseignement de la langue française* (LM 447). Il était donc obligatoire de rédiger ces rapports contenus dans notre corpus. Il paraît cependant important de préciser que leur professeur de français a insisté sur le fait qu'il existe un écart assez important entre leur niveau de français oral et écrit.

Notre corpus contient dix-huit copies. Elles ont été regroupées selon leur qualité: bonne rédaction (cinq copies), rédaction moyenne (neuf copies), et mauvaise rédaction (quatre copies).

4.1. Analyse détaillée du corpus

Les résultats obtenus à partir de la grille d'évaluation (voir chapitre II), permettent de distinguer six critères principaux: l'accentuation, la ponctuation, les majuscules, la lisibilité, le découpage du texte en paragraphes. Bien que ces aspects posent généralement des difficultés aux étudiants, nous avons pu constater que le degré d'application des critères de la première rubrique par les étudiants est plus élevé par rapport aux autres rubriques. Dans les pages suivantes, nous allons essayer d'évaluer les différents niveaux des étudiants selon les critères suivants:

4.1.1. La compétence grammaticale, la compétence lexicale, morphologique, et syntaxique: L'orthographe, le lexique, le genre des mots (la morphologie), la phrase: phrase simple et phrase complexe (la syntaxique), la conjugaison verbale (la morphologie) et les prépositions (la syntaxe).

4.1.2. La lisibilité et le découpage des mots: Le découpage du texte en paragraphes, et la ponctuation.

4.1.3. La compétence pragmatique et communicative: Le message est compréhensible, la consigne et la compréhension, introduction, conclusion et la cohérence textuelle.

4.1.1. La compétence grammaticale, lexicale, morphologique et syntaxique

La première rubrique dans la grille d'évaluation comprend l'orthographe, le lexique, le genre des mots, la phrase simple, la phrase complexe, et la conjugaison. Nous détaillons ci-dessous les critères en question:

4.1.1.1. L'orthographe

Il s'agit à la fois d'évaluer l'orthographe lexicale qui concerne la manière d'écrire les mots, et l'orthographe grammaticale, c'est-à-dire l'application des règles de grammaire. Au cours de l'évaluation des copies, nous pouvons affirmer que l'orthographe est un point qui pose évidemment des difficultés aux étudiants. Nous avons rencontré des fautes d'orthographe de différents types que nous avons classées en plusieurs catégories: Fautes d'orthographe homophonique et hétérographique, fautes d'orthographe grammaticale, fautes d'orthographe dues à l'influence de l'arabe et fautes d'orthographe dues à l'influence de l'anglais.

4.1.1.1.1. Fautes d'orthographe homophonique et hétérographique

Il s'agit de termes dont la prononciation est identique. L'homophonie illustre de façon importante à l'écrit les relations qui peuvent exister entre

graphies et sens (Jaffré 2006, 33-34). Bien entendu, le phénomène de l'homophonie est observable dans la plupart des copies de notre corpus. Voici quelques exemples d'homophonies

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (1) Il était <u>trot</u> petit | Pour il était <i>trop</i> petit. |
| (2) On a quelque chose <u>affaire</u> | Pour on a quelque chose à <i>faire</i> . |
| (3) Je suis parti dans le <u>court</u> | Pour je suis partie dans <i>le cours</i> . |
| (4) Nous observons le <u>cour</u> de français | Pour nous observons <i>le cours</i> de français. |
| (5) Elle a commencé la leçon en français, <u>mai</u> elle a utilisé les deux langues (arabe et français) | Pour elle a commencé la leçon en français, <i>mais</i> elle a utilisé les deux langues (arabe et français). |
| (6) C'est <u>la</u> ²⁴ qui attire l'apprenant | Pour c'est <i>là</i> qui attire l'apprenant. |
| (7) Qu'est- ce qu'on trouve après <u>la</u> ? | Pour qu'est- ce qu'on trouve après <i>là</i> ? |
| (8) Regardent tous <u>ses</u> gens ici | Pour regarde tous <i>ces</i> gens ici. |
| (9) Il <u>c'est</u> écrire une lettre en français | Pour il <i>sait</i> écrire une lettre en français. |
| (10) On <u>à</u> essayé d'explique le plus possible en français | Pour on <i>a</i> essayé d'expliquer le plus possible en français. |

²⁴ Ce n'est pas correct sur le niveau idiomatique mais cela ne nous intéresse pas pour notre travail.

En même temps, nous avons observé que les apprenants ont tendance à confondre les graphèmes <s> et <c> qui représentant le son /s/, comme par exemple:

- | | | |
|---------------------------|------|---------------------|
| (11) <u>S</u> ivilisation | pour | <i>civilisation</i> |
| (12) ex <u>s</u> ellense | pour | <i>excellence</i> |
| (13) exist <u>s</u> enge | pour | <i>existence</i> |
| (14) exer <u>s</u> ise | pour | <i>exercice</i> |

Concernant les doubles consonnes, la moitié des apprenants supprime l'une des deux consonnes. Voici quelques exemples:

- | | | |
|---------------|------|------------------|
| (15) Corecte | pour | <i>correcte</i> |
| (16) Conaitre | pour | <i>connaître</i> |
| (17) Enuyer | pour | <i>ennuyer</i> |
| (18) Coriger | pour | <i>corriger</i> |

4.1.1.1.2. Fautes d'orthographe grammaticale:

L'orthographe grammaticale concerne les terminaisons et la conjugaison (comme montré dans les exemples (8) et (10)). Un verbe conjugué à un temps composé est formé d'un auxiliaire (conjugué au temps simple correspondant) et d'un participe passé. Il est à noter que la plupart des erreurs commises par les étudiants sont souvent dues aux accords du participe avec le sujet. En revanche, certains apprenants ont tendance à rajouter une lettre à la fin du verbe. Par exemple:

- | | | |
|--------------------------------------------|------|-----------------------------------------|
| (19) Ils sont <u>arrivé</u> dans la classe | Pour | ils sont <i>arrivés</i> dans la classe. |
| (20) nous sommes <u>allée</u> | Pour | nous sommes <i>allées</i> . |
| (21) éta <u>i</u> t | Pour | <i>était</i> . |
| (22) entendres <u></u> | Pour | <i>entendre</i> . |
| (23) avo <u>i</u> re | Pour | <i>avoir</i> . |
| (24) elle est <u>parti</u> | Pour | elle est <i>partie</i> . |
| (25) la <u>grand</u> salle | Pour | la <i>grande</i> salle. |

4.1.1.1.3. Fautes d'orthographe dues à l'arabe.

Les fautes d'orthographe sont dues à des interférences de l'arabe avec le français en raison des difficultés à différencier les sons entre les deux langues. Par exemple: les apprenants substituent parfois à une voyelle qui existe dans leur langue maternelle, une voyelle du français. De même il arrive qu'ils confondent des voyelles qui n'appartiennent qu'au français.

En arabe, il existe trois voyelles /a/, /i/ et /u/. Quand elles sont courtes, elles sont représentées par des signes diacritiques (*fatha*) pour /a/, *kasra* pour /i/ et *damma* pour /u/, qui ne se notent presque jamais à l'écrit. Nous en donnons ci-dessous des exemples concernant quelques fautes d'orthographe faites par nos apprenants:

1. voyelles et nasales

- Confusion entre /e/ voyelle antérieure mi-fermée et /i/ voyelle antérieure fermée. Ils ont tendance à transcrire le phonème /e/ par le graphème <i> et inversement. Par exemple comme dans les mots suivants:

(26) Defférent pour *diff*érent.

(27) J'espirais pour *j'esp*érais.

- Confusion entre le son /õ/ et /ã/, surtout parce que ces deux voyelles nasales ne font pas partie du système vocalique de l'arabe. Les apprenants ne sont pas capables de les écrire correctement. Par exemple:

(28) conton pour *cont*ent.

(29) c'est lont pour *c'est l*ent.

(30) lentemps pour *long*temps.

(31) lang pour *long*.

(32) prolangé pour *prolong*é.

- Confusion entre le son /i/ et /u/ dans la production écrite²⁵, plus encore si les deux sons se trouvent dans le même mot ou dans la même séquence.

(33) initile et quelquefois unitle pour *inu*tile.

²⁵ Puisqu'ils font aussi ces fautes à l'oral, il paraît que c'est surtout un problème de l'écoute.

- Confusion entre les son /o/ et /œ/

(34) un pot des exemples pour un *peu* d'exemples.

- Le phonème /o/ est représenté par <ou > ou inversement.

(35) Majourité pour *majorité*.

(36) Jouroudanie pour *Jordanie*.

(37) Troouvé pour *trouvé*.

2- Les consonnes

Les phonèmes français /p/ et /v/ sont deux exemples de consonnes préoccupantes pour un arabophone. En effet, les apprenants arabes du français auront des problèmes de distinction entre les deux consonnes bilabiales /p/ et /b/ et les consonnes fricatives /f/ et /v/. Ils les produisent en les remplaçant par les sons arabes les plus proches (Hasanat 2007, 217). Les substitutions incorrectes suivantes sont prévues: /b/ à la place de /p/ et /f/ à la place de /v/²⁶. Par exemple:

(38) à la blace de pour *à la place de*.

(39) des broblèmes pour *des problèmes*.

(40) c'est frai pour *c'est vrai*.

(41) réfisions pour *révision*.

(42) je feux pour *je veux*.

4.1.1.1.4. L'influence de l'anglais

Nous avons déjà mentionné que l'anglais est la seconde langue en Jordanie. La majorité des étudiants a débuté l'apprentissage de cette langue à l'âge de dix ans (voir chapitre I). L'analyse des erreurs faites dans les copies rend évidente cette influence. En effet, nous avons pu constater que lorsqu'un apprenant ne connaît pas un mot en français il le remplace par un mot anglais, ou bien il connaît le mot en français mais ne sait pas l'écrire et donc le

²⁶ Le son /v/ en français n'est pas phonémique en arabe.

transcrit en anglais. Les exemples suivants que nous avons relevés dans les copies illustrent l'influence de l'anglais:

- (43) Example pour *Exemple.*
- (44) Corecte pour *Correctement.*
- (45) Different pour *Différents.*
- (46) Grammer pour *Grammaire.*
- (47) Expresion pour *Expressions.*
- (48) Stresse pour *Stressée.*

4.1.1.2. Le lexique

La compétence lexicale est définie par la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue. Elle présuppose d'une part la maîtrise des liens entre les lexiques de la langue (mot ou locution prise dans une acception d'un sens bien déterminé) et elle exige d'autre part la maîtrise de la paraphrase, c'est-à-dire la capacité à reformuler, à dire autrement (Bouthiba 2011, 3-4).

La méconnaissance de ces procédures conduit à ce qu'on appelle l'erreur lexicale qui ne présente pas les mêmes particularités que l'erreur orthographique. Elle est conçue comme un mot qui manque ou un mot inadéquat. Laniel (2005, 80) constate que:

Les difficultés que rencontrent les apprenants lorsqu'ils ont à faire des choix lexicaux et les erreurs fréquentes qu'ils commettent sont fondamentalement dues à leur méconnaissance du système lexical de la langue cible.

L'évaluation du vocabulaire employé dans les productions des étudiants met l'accent sur la richesse du vocabulaire et permet de vérifier si le vocabulaire utilisé est approprié à la thématique du texte. Soulignons que selon ces deux critères, la richesse et la pertinence lexicale attendue de la part des étudiants, doivent être adaptées au sujet proposé.

Après la vérification du lexique utilisé nous constatons que pour l'ensemble des copies les étudiants ont employé un lexique approprié au sujet traité. Ils possèdent le vocabulaire nécessaire qui leur permet de s'exprimer. Néanmoins, les fautes d'orthographe grammaticale et d'usage,

ainsi que parfois l'utilisation d'un mot incorrect ou l'emprunt de mots anglais, posent un problème aux étudiants pour la rédaction. Par exemple:

- (49) Présenter aux élèves les zones touristiques en Jordanie, au lieu de: Présenter aux élèves *les lieux touristiques* en Jordanie.
- (50) Le professeur fait une comparaison entre le livre de la communication et le approche ancienne, au lieu de: le professeur fait une comparaison entre *l'approche communicative* et *l'approche traditionnelle*.
- (51) les élèves ne comprennent pas quelque chose, parce que les expressions sont dur, au lieu de: les élèves *ne* comprennent *rien*, parce que les expressions sont *difficiles*.
- (52) Dans la classe, des étudiants limités, au lieu de: des étudiants *peu nombreux*.
- (53) Elle a utilisé aussi la table pour écrire des nouveaux mots avec leurs significations, au lieu de: le *tableau*.
- (54) Mes félicitations pour la nouvelle année universitaire, au lieu de: *Mes meilleurs vœux* pour la nouvelle année universitaire.
- (55) Le court est vite, au lieu de: *le cours est rapide* (Ces fautes sont dues à l'influence de l'arabe, parce qu'il n'existe pas de différence entre le sens *vite et rapide*).
- (56) Apprendre les informations de la partie théorique par cœur, sans les faire au laboratoire, au lieu de: sans les *pratiquer*.

On peut observer que les fautes lexicales peuvent désigner le décalage entre le sens du lexique visé et celui du lexique choisi par l'apprenant (voir les exemples 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55) et cela est dû, principalement, à la pauvreté lexicale qui limite et fossilise l'expression des idées. De plus, ces fautes peuvent mener à créer des formes de signifiant erronées; elles peuvent aussi être dues aux erreurs d'orthographe (voir paragraphe 4.1.1.1).

Nous avons relevé également des erreurs dues à des confusions entre des homophones: les unités lexicales (ex. 55) ayant une même forme phonique qui se différencient par leur sens et leur orthographe. Ces erreurs modifient parfois le sens du message et le rendent inintelligible.

4.1.1.3. Le genre des mots

Le genre appartient à la morphologie, et il a une influence sur toute la phrase; c'est pourquoi certains auteurs parlent de morphosyntaxe²⁷. On peut se demander si le faux genre concernant un substantif n'est pas une faute lexicale, puisqu'on doit apprendre le genre avec le substantif. Par contre, si on ne fait pas l'accord des adjectifs avec un substantif, il s'agit d'une faute de morphologie/ grammaticale. Donc: "le lune" (faux genre au niveau lexical: la lune): "un cheval blanche" (faute grammaticale, morphologique). On suppose toujours que les substantifs s'apprennent d'abord, et la forme masculine (non-marquée) avant la forme féminine.

Un nom, en arabe, est soit masculin, soit féminin. De façon générale, les noms se terminant par " *ta marbūta* " sont féminins. S'ils se terminent par " *alif maksūra* ", ils sont masculins, sauf s'il s'agit de noms propres.

En français on trouve le masculin (dont les articles sont: le, un, les) et le féminin (la, une, les). Le genre des noms est en général impossible à deviner²⁸, et la distribution des genres dans la plupart des langues est arbitraire. Leur distribution ne correspond pas toujours à celle de l'arabe. Un certain nombre de substantifs courants ont un genre différent dans les deux langues. Par exemple, les mots suivants sont féminins en arabe et masculins en français: groupe, nuage, œil, paragraphe, soleil, ventre, etc. et masculins en arabe et féminins en français: chaise, lune, etc.

A partir de notre corpus, il est possible de distinguer les fautes concernant le genre des mots à partir des fautes dues à l'influence de l'arabe: premièrement, les formes masculines en arabe, et féminines en français et deuxièmement, les formes féminines en arabe, et masculines en français. Par exemple:

1. forme des mots masculins en arabe et féminins en français

(57) un cassette.

27 La morphosyntaxe est l'ensemble des règles d'utilisation des structures et des contrastes grammaticaux dans le but d'exprimer des relations sémantiques plus ou moins complexes entre objets, personnes et événements (Parisse 2010, 7).

28 Il y a quelques règles (par exemples, les noms se terminant par -tion sont tous féminins) mais la plupart du temps, il faut mémoriser le genre.

- (58) les méthodes utilisées pour expliquer le leçon.
- (59) je n'ai pas donné un explication.
- (60) le météo.
- (61) ils ont fait un faute nous l'avions corrige avec plaisir.
- (62) le durée.
- (63) Le présentation de leçon.
- (64) Elle a utilisé le traduction de manière significative.

2. Forme des mots féminins en arabe et masculins en français

- (65) la vocabulaire.
- (66) c'est une grande problème.
- (67) l'apprentissage de la français.
- (68) la tableau.
- (69) au début de la cours j'étais nerveux.
- (70) J'ai lu la dialogue avec mon collègue Dana.

4.1.1.4. La phrase

En grammaire, une phrase peut être considérée comme un ensemble autonome, réunissant des unités syntaxiques organisées selon différents réseaux de relations plus ou moins complexes appelés subordination, coordination ou juxtaposition. Dans notre corpus, nous allons nous concentrer sur deux types de phrases: la phrase simple et la phrase complexe.

4.1.1.4.1. Phrase simple

La phrase simple constitue à elle seule un message, elle est l'équivalent d'une proposition indépendante. Elle peut être *verbale*, comme par exemple: demain, nous arrivons à dix heures ou *non verbale (nominale)*, comme par exemple: demain, départ à dix heures. D'après Lelay (1997,19): "La phrase

simple ne comporte au maximum qu'un groupe verbal noyau muni de son sujet propre, il peut s'agir d'une phrase sans verbe dite nominale".

Il existe de différents types de phrases simples:

- Sujet + verbe (ex. je parle).
- Sujet + verbe + attribut (mon père est heureux).
- Sujet + verbe + complément d'objet (mon amie parle anglais).

Dans le cadre de la phrase simple, on peut distinguer le genre (voir paragraphe 4.1.1.3) de l'accord, et de certains morphèmes fonctionnels.

En ce qui concerne les phrases simples utilisées par les étudiants, nous avons remarqué que la forme syntaxique correcte n'est pas respectée. Voici quelques exemples:

- (71) Le professeur il fait un équilibre entre le savoir et le savoir-faire.
- (72) Ils les apprenants étaient vraiment heureux.
- (73) En première paragraphe, _____ rédige les conséquences méthodologiques.
- (74) Au début, _____ étais nerveuse, parce que c'est la première fois que _____ explique quelques chose devant l'enseignant (*il manque le sujet*).
- (75) Ils dans la classe arrivent.
- (76) Je le même exemple écrits.
- (77) Je__sur la méthode communicative avec les apprenants (*il manque le verbe*)

Ces exemples présentent des fautes concernant la structure (ex. 71,72). La structure fautive est la suivante: S+S+ V+C.O. Elle contient deux sujets et il y a donc une redondance, qui rend la phrase incorrecte. Dans la phrase (71) nous avons deux sujets "Le professeur" et le pronom personnel "il", il y a donc répétition du sujet pour un seul verbe (faire)²⁹. De plus, la phrase (72) contient deux sujets "ils" et "les apprenants" pour un seul verbe (être).

²⁹ Cela peut relever d'une influence du code parlé où cela est une forme fréquente (la phrase segmentée).

Dans les phrases (73) et (74) les structures ne sont pas correctes puisqu'il y a absence de sujet. Le sujet n'est pas exprimé (en français, le sujet n'est pas exprimé que quand le verbe est à l'impératif). Par conséquent l'absence du sujet dans ces phrases engendre une structure incorrecte. De même, la structure des phrases (75) et (76) n'est pas correcte puisque les verbes sont situés à la fin de la phrase. Enfin, le verbe manque dans la phrase (77).

4.1.1.4.2. La phrase complexe

La phrase complexe comporte plusieurs groupes verbaux, quelle que soit la nature des prépositions (indépendantes, principales ou subordonnées) qui la constituent. Au cours de notre évaluation des copies, nous avons remarqué que les phrases complexes s'articulent en général autour des structures, qui peuvent être reliées entre elles par des juxtapositions, coordinations ou subordinations³⁰. Les structures de la phrase complexe sont les suivantes:

- proposition relative (qui, que)
- proposition de temps (quand)
- complément de lieu
- complément de but.

Nous pouvons dire que les étudiants commencent correctement la phrase par un sujet et un verbe mais dès qu'ils construisent des phrases complexes, la construction devient plus ambiguë et les accords ne sont plus respectés. D'après notre étude des copies, tous les étudiants ont construit des phrases complexes mais très souvent de façon incorrecte:

(78) Les professeurs utilisent les méthodologies, que repose sur la traduction et sur la mémorisation. (Au lieu de *qui*)

30 *Juxtaposition*: plusieurs propositions indépendantes sont contiguës, c'est-à-dire séparées entre elles par un signe de ponctuation faible (virgule, point-virgule, deux points). Ex: Elle a mangé une pomme, elle ne lui plaît pas. *Coordination*: les propositions sont reliées par des conjonctions de coordination (mais, ou, et, donc, or, ni, car) ou des adverbes (alors, puis, ensuite, ...). Ex: Elle a acheté un livre mais il ne lui plaît pas (Clersy 2002, 18).

- (79) Je pense que l'université doit faire des cours pour les étudiants que sont dans la langue. (Au lieu de *qui*)
- (80) Cette petite expérience, me profiter de être courageuse. Pour *Cette petite expérience, qui me profiter de être courageuse* (Il manque le pronom relatif *qui*).
- (81) Je maîtrise bien le français, mais ma mère est française. (Au lieu de *parce que*)
- (82) Je suis partie à l'université, parce que étudier le français. (Au lieu de *pour*)
- (83) Pour l'enseignant utilise l'approche communicative dans la classe, les apprenants sont motivés. (Au lieu de *Parce que*)
- (84) j'étais choqué, où j'ai vu les étudiants dynamiques. (Au lieu de *parce que*)
- (85) Je connais un ami travaille en Jordanie. (Il manque le pronom relatif *qui*)

L'arabophone tend à réduire toutes les conjonctions à "que" (ex. Les phrases 78,79,80). En arabe, il n'y a qu'une seule conjonction [lli]. C'est pourquoi toutes les conjonctions sont transposées en "que".

Cette réalisation peut s'expliquer par la nature de la conjonction de subordination en arabe. De plus, en arabe, on peut enlever le pronom relatif reliant la proposition relative et la proposition principale exactement comme dans les phrases 80 et 85.

On a observé que les apprenants jordaniens n'utilisent pas de façon appropriée les propositions de temps, les compléments de lieu, et les compléments de but (exemple des phrases 81, 82, 83, 84).

4.1.1.5. La conjugaison du verbe (la morphologie).

La conjugaison présente une liste des différentes formes de chaque verbe. Ces différences servent à donner des indications relatives à la personne, au nombre, au temps, à l'aspect.

L'étudiant doit connaître les conjugaisons sous leurs formes phoniques (prononcées) et aussi sous leurs formes graphiques. Dans les copies suivantes les conjugaisons sont généralement connues sous leurs formes prononcées. Nous constatons que les étudiants ne distinguent pas les terminaisons en fonction de l'accord avec le sujet. L'orthographe des verbes, surtout l'orthographe grammaticale concernant les désinences inaudibles, -e, -es, -ent, etc., posent problème à tous les apprenants.

Les homophones grammaticaux sont des mots qui ont une prononciation identique, mais une nature grammaticale et une orthographe différentes. En français les homophones grammaticaux sont nombreux. Par exemple:

À, a: à, préposition et a: présent du verbe avoir à la 3ème personne du singulier.

Ex: Elle a des bonbons à la maison.

Ce, se: ce: pronom ou adjectif démonstratif et se: pronom personnel réfléchi ou réciproque. Ex: Il se promène dans ce magasin.

C'est, s'est, c'est, pronom démonstratif et auxiliaire être. Ex: C'est bien elle . S'est: verbe pronominal conjugué avec l'auxiliaire être au passé composé. Ex: Il s'est aventuré sur la plage.

Sais, sait: conjugaison du verbe savoir. Ex: Elle sait réciter son texte.

On, ont: on: pronom indéfini sujet et ont: forme du verbe avoir à la 3ème personne du pluriel. Ex: On a soif et ils ont (avaient) soif eux aussi. Lorsque *on* est suivi d'une voyelle, il faut distinguer l'effet de la liaison (on a soif) de la forme négative du verbe (on n'a pas soif).

Et/est: est: verbe être à la 3ème personne du singulier. Exemple: Il est dans la classe. Et: conjonction de coordination, qui sert à relier deux éléments ensembles. Exemples: une glace au chocolat et à la vanille; nous aimons les oiseaux et les poissons. De même, les homophonies lexicales: conte/comte/compte, et grammaticales mon/m'ont, travail/travaille.

Les fautes d'orthographe grammaticale³¹ (voir paragraphe 4.1.1.1.2) sont les cas les plus courants en français. Elles concernent très souvent es

31 On a emprunté les exemples au site internet www.membres.multimania.fr

formes conjuguées du même verbe (notamment avec tous les verbes réguliers du premier ou second groupe). Des mots ayant la même forme, et des prononciations identiques, même s'ils se différencient orthographiquement, ils ne se différencient pas toujours phonétiquement. Par exemple en français, "suis" désigne deux homonymes car il peut être la forme conjuguée des verbes "être" et "suivre" à la première personne du présent de l'indicatif (mais aussi à la deuxième pour le second). Il en va de même pour les homophones «chanté» et «chanter», «chantai» et «chantais» (l'indicatif passé simple à la première personne du singulier, et l'imparfait). Ce cas produit alors une confusion facile des temps et est la cause de fautes d'orthographe assez courantes chez les apprenants jordaniens. Voici quelques exemples pour:

4.1.1.5.1. Les fautes de l'homophonie au niveau grammatical:

- (86) Il à disparaît, au lieu de: Il *a* disparu (faute de morphologie grammaticale dans la conjugaison du verbe disparaître au passé composé.)
- (87) On à utilisé, au lieu de: on *a* utilisé
- (88) Elles ne ce sont pas concentrées, au lieu de: Elles ne *se* sont pas concentrées.
- (89) Je travail dans l'université depuis cinq ans, au lieu de: *travaille*
- (90) L'apprenant ce retourne dans la classe, au lieu de: l'apprenant *se* retourne dans la classe.
- (91) Regardez ses méthodes! Ils sont presque tous nouveaux, au lieu de: *ces méthodes*
- (92) Ils on beaucoup de problèmes au niveau linguistique, au lieu de: Ils *ont*
L'enseignant et très active dans la salle de classe, au lieu de: l'enseignant *est* très actif.

4.1.1.5.2. Les fautes de morphologie grammaticale

Dans une phrase, il est indispensable d'employer un verbe afin d'assurer le lien avec les autres mots et d'attribuer un sens à l'ensemble de la phrase. Il

s'avère donc très important de vérifier chez l'étudiant si la construction verbale est correcte ou non. En effet, nous allons nous concentrer sur trois points essentiels pour valider ce critère.

Premièrement, la différenciation entre la conjugaison du verbe transitif et du verbe intransitif. A cet égard les étudiants semblent savoir différencier les deux types de verbe, mais ils ne maîtrisent pas le temps et le mode corrects du verbe. Par exemple:

- (94) Nous explique les méthodes traditionnelles dans la classe, au lieu de: *expliquons*.
- (95) Il voudrais, au lieu de: *Il voudrait*
- (96) On comprends bien la méthode communicative, au lieu de: on *comprend*
- (97) J'ai permitt d'utilise la cassette dans la classe du français, au lieu de: *J'ai permis d'utiliser*.
- (98) Je ne peut pas exprime, au lieu de: Je ne *peux* pas *exprimer*.
- (99) On a essaye de parle avec les apprenants, au lieu de: on a *essayé* de *parler*.
- (100) Je vient d'arrive dans la classe, au lieu de: je *viens* d'*arriver* dans la classe.

Nous remarquons que les apprenants ont des difficultés avec la conjugaison du passé composé (phrases 99, 97), avec la conjugaison du verbe au présent (phrases 94, 95, 96, 98) et l'emploi du verbe à l'infinitif (cf. les phrases 97, 98, 99).

Deuxièmement, concernant l'emploi de la préposition qui correspond au verbe, nous avons remarqué que ce point pose des difficultés chez certains étudiants. Par exemple:

- Il manque une préposition.
 - Faute dans la forme de la préposition.
 - Prépositions, là où il n'en faut pas.
- (101) J'ai commencé étudier le livre (il manque la préposition *à*: j'ai commencé *à* étudier)

- (102) Ils finissent _écrire leurs devoirs (il manque la préposition *de*: *finir de*)
- (103) Ils s'occupent avec préparer une expose (faute dans la forme de la préposition: *s'occuper de*).
- (104) L'enseignant du français risque à avoir des problèmes linguistiques dans la classe (faute dans la forme de la préposition: *risquer de*).
- (105) Ils vont d'utilise une nouvelle méthode dans la classe (on ne doit pas utiliser une proposition: *future proche aller+ infinitif*).
- (106) Nous avons de parlé en français au Liban (on ne doit pas mettre de préposition entre l'auxiliaire et le participé passé, forme du *passé composé*)

Enfin, voici quelques exemples sur les fautes concernant l'accord *sujet-verbe*, commises par les apprenants:

- (107) Il étaient reproduit.....et il ne contiennent pas.... (Dans cette phrase il faut conjuguer les verbes avec le pronom singulier: *il était et il ne contient*).
- (108) Les questions avait personnelles... (Conjugaison du verbe: *étaient*).
- (109) Des étudiants est demandé.... (Conjugaison du verbe: *ont*).
- (110) Ils ne parle pas en français (au lieu de: *parlent*).
- (111) Nous demande les élèves (au lieu de *demandons*).
- (112) Nous ne termine pas le cours du français (au lieu de: *terminons*).
- (113) Je as arrivée dans la classe (au lieu de: *suis*).

Nous remarquons des fautes dans le choix de l'auxiliaire pour les temps composés (109), (113). De même, les apprenants se trompent entre les auxiliaires *avoir* et *être* (ex.108).

4.1.1.6. Les prépositions

La compétence syntaxique concerne aussi les prépositions. Les fautes de nos apprenants sont dues à l'interférence de l'arabe. Les prépositions en arabe sont en nombre réduit. L'arabophone change la préposition "à" par la préposition "chez" et substitue la préposition "à" à la préposition "dans". Cette substitution peut se justifier par l'influence de la règle qui commande la

(121)	delaperformance	pour	<i>de la performance</i>
(122)	lesfrançais	pour	<i>les français</i>
(123)	jai	pour	<i>j'ai</i>
(124)	deconfusion	pour	<i>de confusion</i>
(125)	leç on	pour	<i>leçon</i>
(126)	dinformations	pour	<i>d'informations</i>

4.1.2.1. Le découpage du texte en paragraphes

Le découpage du texte en paragraphes est un point qui pose un problème aux étudiants. Un paragraphe ne devrait développer qu'une seule idée illustrée d'exemples quand il s'agit d'un texte argumentatif, ou d'une étape pour un récit. La moitié des étudiants écrit un texte en bloc, c'est-à-dire formé d'une seule unité. Nous avons l'impression que les étudiants ont du mal à considérer le texte comme une unité constituée d'un ensemble de paragraphes avec des sous-unités significatives.

4.1.2.2. La ponctuation

Le rôle principal de la ponctuation consiste à faciliter la lecture et la compréhension des énoncés. Le point et la virgule, mal placés, entraînent des problèmes de compréhension. La ponctuation représente une difficulté majeure pour la plupart des étudiants, ce qui surprend l'évaluateur au premier abord. Ces problèmes peuvent s'expliquer, selon nous, d'une part par la mauvaise perception de ce qu'est un texte et d'autre part, par une initiation tardive aux méthodes de ponctuation. Quelques exemples montrent des problèmes de ponctuation chez nos apprenants:

- (127) L'enseignement du français dans l'université est très bien mais il y a des choses qui ne sont pas bien (il manque le point à la fin de la phrase, et la virgule avant *mais*).
- (128) Elle a utilisé la langue arabe plus que le français parce que le cours sont destiné aux étudiants de première année (il manque le point à la fin de la phrase, et la virgule avant *parce que*).

- (129) Donc il était préférable pour elle de commencer la classe je crois qu'il n'y avait pas de difficultés pour les étudiants (il manque la virgule après *donc* et le point ou sémicolon après «classe»).
- (130) Il est difficile de communiquer en français tout le temps donc nous avons utilisé un l'arabe utiliser l'approche communicative pour attirer les étudiants (il manque la virgule, les points et il y a des fautes grammaticales).

4.1.3. La compétence pragmatique et communicative

Cette rubrique se compose de quatre critères: le respect de ces critères dans la rédaction aide l'étudiant à produire un texte. L'étudiant doit rédiger de façon compréhensible en respectant la consigne donnée, afin que le lecteur puisse comprendre le message. Le texte produit doit présenter un enchaînement d'idées et être cohérent en utilisant des connecteurs adéquats. Il apparaît que l'application de ces critères pose problème à la majorité des étudiants.

4.1.3.1. Le message est compréhensible

Il s'agit de vérifier le degré d'intelligibilité du message. En général, nous pouvons dire que malgré toutes les erreurs rencontrées dans les copies, le message est globalement compréhensible. Les étudiants arrivent à exprimer ce qu'ils souhaitent mais le degré de clarté et de compréhension varie d'une copie à l'autre. Certains étudiants ont respecté dans leur rédaction les règles de la langue, ce qui signifie que leurs copies sont jugées tout à fait compréhensibles malgré quelques fautes qui n'entravent pas la compréhension globale.

D'autres étudiants ont commis dans leurs rédactions plusieurs erreurs qui perturbent la bonne compréhension globale du message, ces copies sont donc plus confuses. Par exemple:

- (131) Le message etaite compréhensible parce que l'enseignant utilise la méthode communicativ dans la classe du français.

Le message était compréhensible, parce que l'enseignant utilise la méthode communicative dans la classe du français.

- (132) L'enseignant ont presente des activités qui favorise l'approche communicative dans la classe. Pour avoir une classe active et dynamique.

L'enseignant a présenté des activités, qui favorisent l'approche communicative dans la classe, pour avoir une classe active et dynamique.

Ces deux extraits montrent que la bonne compréhension est perturbée par certaines erreurs lexicales, grammaticales, et de ponctuation. Néanmoins, l'ensemble de l'énoncé permet au lecteur de comprendre ce que veut dire l'étudiant.

4.1.3.2. La consigne et la compréhension.

Il s'agit d'évaluer dans les copies si les étudiants ont compris le sujet qui leur a été proposé. En général, les étudiants n'éprouvent pas de difficultés, et ils ont produit un texte en rapport avec le sujet dans la mesure où leurs réponses se limitent aux problèmes rencontrés lors de leur parcours d'apprentissage.

4.1.3.3. Introduction et conclusion.

L'introduction doit, dès les premières lignes, permettre au lecteur de comprendre quel est le contenu du texte qu'il a sous les yeux. Quant à la conclusion, le lecteur l'utilise pour se faire une opinion globale sur ce qu'il vient de lire. Cette partie doit donc être aussi soignée que l'introduction. Il est vrai que ces deux étapes qui permettent de produire un texte, posent des difficultés particulières aux étudiants, surtout au niveau de la conclusion.

Nous avons relevé deux copies où les étudiants ont oublié d'introduire leur texte. Ils ont débuté directement leur rédaction par une phrase comme:

- (133) L'expérience été très utiles, au début de la cours j'étais nerveux.
- (134) Je remercie de cette expérience, car il m'a fait connaître mes erreurs, et les problème ses apprenants dans la classe du français.
- (135) J'ai sentier d'enthousiasme.
- (136) Ces problèmes qui j'ai rencontrés lors de la présentation de leçon.

Concernant la conclusion, les résultats montrent que la plupart des étudiants ne parvient pas à produire une synthèse finale. Onze étudiants ont terminé leur texte sans utiliser d'indices annonçant la fin. Ils ont du mal à dégager dans le texte un état initial et un état final. Dans sept copies seulement, les étudiants ont terminé leur texte par une phrase qui indique la fin, ainsi que le montrent les exemples suivants:

- (137) Finalement, j'ai essayé de m'intéresser plus au dernier point, car
- (138) Enfin, je me suis sentie
- (139) Finalement, cette expérience était....
- (140) Enfin, j'ai pris une bonne expérience....

4.1.3.4. La cohérence textuelle.

Étant donné qu'un texte est le résultat d'un travail linguistique complexe qui doit respecter certaines contraintes, nous devons reconnaître qu'une simple succession de mots ou de phrases ne constitue pas un texte.

La cohérence renvoie aux propriétés du texte ou du discours qui assurent son interopérabilité. Il n'est pas nécessaire, pour qu'un texte soit cohérent, que ses propriétés formelles indiquent explicitement les relations entre énoncés (Moeschler/Reboul 1994, 463). La cohérence textuelle contient l'enchaînement des phrases du texte, qui doit produire un message précis dans une situation d'énonciation donnée. Celui-ci doit être compréhensible par le destinataire³².

³² *pedagogie.ac-toulouse.fr*

La cohésion tient au fait que les éléments grammaticaux s'articulent ensembles. Elle s'établit au niveau grammatical et textuel. Les éléments qui permettent une cohésion du texte sont premièrement l'aspect extérieur du texte (mise en page, organisation), et deuxièmement, la ponctuation qui facilite la lecture. Enfin, l'utilisation des connecteurs permet de souligner les articulations de cette dynamique. Les deux niveaux (la cohérence et la cohésion) sont nécessairement en interaction.

Pour être interprétée comme un texte, Adam (1991,40) rappelle que: "Une suite d'énoncés doit donc non seulement apparaître comme une séquence d'unités liées, mais aussi comme une séquence progressant vers une fin".

L'interprétation de la cohérence dépend à la fois de la présence d'indices explicites dans le texte mais aussi des indications implicites provenant du contexte, des connaissances partagées par le scripteur et le lecteur sur le monde, et les représentations qu'ils s'en font.

Dans le cas qui nous concerne ici, nous estimons qu'en général un enseignant / évaluateur doit non seulement veiller à ce que l'apprenant respecte dans son texte le côté linguistique, comme l'orthographe et la syntaxe, mais également à ce que ce même texte ait un sens global, donc constituant un «tout» dont les composantes se tiennent. Ainsi, l'interprétation de la cohérence doit prendre en considération conjointement les aspects locaux et globaux du texte car il est souvent délicat d'apprécier la «globalité» du texte sans se soucier des unités locales. Afin de valider ce critère, il faut rédiger un texte cohérent et bien enchaîné, autrement dit, concevoir le texte comme un tout organisé. Néanmoins, nous avons pu constater que la cohérence textuelle pose un vrai problème pour la plupart des étudiants. Quelques rédactions sont constituées d'une juxtaposition de phrases n'ayant pas de liens les unes avec les autres.

Cinq textes parmi les dix-huit textes sont peu cohérents dans leur ensemble, et il n'existe pas de réflexions personnelles. Dans son texte, l'étudiant introduit le sujet et essaye également de justifier son point de vue sans présenter clairement de conclusion à la fin.

On peut relever dans deux textes (voir l'annexe, textes numéros 11,12) que la non-pertinence des idées par rapport au sujet rend impossible toute cohérence.

Le texte numéro 18 (voir annexe), n'est pas cohérent parce qu'il n'y a ni enchaînement entre les paragraphes, ni découpage du texte en introduction, développement et conclusion. On remarque que ce texte n'est pas cohérent, parce qu'il porte une contradiction dans le dernier paragraphe qui n'est pas justifiée.

5. Propositions didactiques de la production écrite

Avant d'aborder les propositions didactiques, nous allons faire le point sur l'écrit qui joue un rôle très important dans l'évaluation des processus d'enseignement/ apprentissage des langues.

Écrire est une activité complexe dans laquelle sont mobilisées des opérations intellectuelles simultanées et interactives, représentées par plusieurs compétences diverses.

Parmi ces compétences, les compétences sociales montrent qu'écrire est un acte d'échange, et doit prendre en compte le lecteur réel ou imaginaire. Les compétences individuelles reflètent la motivation et la représentation chez celui qui écrit, car le texte est considéré comme un projet personnel. La lecture n'est pas inséparable de l'écriture car les deux activités construisent la langue écrite.

Dans une recherche comme la nôtre, il ne suffit pas d'analyser les erreurs et les fautes de production écrite de notre corpus. Il faut suggérer quelques propositions pédagogiques pour améliorer la production écrite.

Les problèmes manifestes des étudiants sont dus à des facteurs tels que l'inadéquation entre les objectifs et la méthodologie adoptée. Les autres raisons sont l'insuffisance de la formation des enseignants, le manque de moyens matériels appropriés et la pratique langagière en dehors de la classe.

Pour remédier aux différents types de difficultés que les apprenants jordaniens rencontrent dans la production écrite, nous proposons quelques

activités pédagogiques. Ces activités sont aussi des moyens complémentaires à tous les exercices qui se trouvent dans les manuels et les méthodes d'enseignement du français.

5.1. Activités pédagogiques pour familiariser les apprenants avec les différentes formes grammaticales et syntaxiques (Cobo 2000, 285-294)

- L'accord sujet-verbe des noms

Dans ce cas particulier, nous sommes en présence d'un public d'apprenants dont la première langue étrangère est l'anglais. Ainsi, l'enseignant pourrait partir d'exemples de ce type en anglais pour faire remarquer aux apprenants qu'en français le verbe des noms à contenu collectif se met à la troisième personne du singulier, tout comme en anglais (Diallo 2002, 22).

Exemples:

*The team is playing well / l'équipe *joue* bien.*

Tout le monde travaille bien.

Le peuple français est discipliné.

Après avoir proposé ces exemples et bien d'autres encore, l'enseignant pourrait demander aux étudiants d'en trouver d'autres et de les utiliser dans un texte écrit.

- Exercices pour développer les compétences grammaticales:

1. Complétez les phrases suivantes par le pronom démonstratif qui convient:

a. Il a publié un livre ----- est devenu le plus célèbre en France.

b. Les rues sont pleines d'étudiants----- font la grève.

2- Reconstituez les phrases suivantes en utilisant les pronoms en / y.

a. Elle va au cinéma. Elle-----

b. Il fait du café. Il -----

3- Mettez les noms suivants au pluriel:

a. Une bonne--- fontaine-----

b. Un tête—à---tête-----

4 - Conjuguez les verbes suivants au passé-simple, à la première personne du singulier et à la première personne du pluriel:

a. Apercevoir ----- .

b. Faillir ----- .

5 - Expliquez la différence de sens entre:

a. Le professeur donne des exemples de sorte que chacun comprenne.

b. Le professeur donne des exemples de sorte que chacun comprend.

6- Rayez les orthographes fausses (exercices pour corriger l'orthographe)

a. amender /ammender

b. dommage / domage

c. attirance/ atirance

2 - Transposez ces phrases dans un français correct:

a. Ma mère est fâchée après moi.

b. Moi, je n'ai jamais dit du mal de la voisine.

c. Tachez moyen de venir pour l'apéro.

- Composez un texte sur le thème: "liberté, égalité, fraternité". Ce texte comportera:

a. deux participes présents

b. quatre pronoms relatifs.

- Retrouvez deux phrases simples à partir des phrases complexes suivantes (Clersy 2003, 21-24):

1. Les personnes dont le nom commence par A doivent se présenter au guichet.
2. Ce feu dégage une douce chaleur dont l'effet est agréable.
3. Ce sont des dossiers dont il ne veut pas s'occuper.
4. La bibliothèque de laquelle nous disposions était particulièrement bien fournie.
5. Les pays desquels il avait rapporté beaucoup de photographies lui manquaient toujours.

- un exercice sur le travail de corrections

1 - Les phrases suivantes sont incorrectes, corrigeons-les:

1. C'est le garçon que je t'ai parlé hier.
2. La radio est une distraction que beaucoup de monde occupe son temps libre avec.
3. C'est un carrefour qu'il faut se méfier.
4. Le clair de lune dont il s'intéresse le rend mélancolique.

5.2. Activités pédagogiques pour aider les apprenants à utiliser les anaphores lexicales.

L'objectif de cet exercice est de développer le vocabulaire des apprenants. Traditionnellement, on enseigne le vocabulaire à travers des textes, tout en regroupant les nouveaux termes autour du sujet abordé. Enseigner le lexique de cette manière reste facile, mais il ne favorise pas la créativité sémantique. On proposera des exercices pour enrichir le lexique des apprenants:

Activité 1 (Travail sur les synonymes): Trouvez au moins cinq synonymes du verbe aider. (Écrivez au moins deux qui soient familiers).

Réponse: -----

- Trouvez au moins dix synonymes du verbe discuter (Classez-les selon les catégories suivantes: registre familier, courant ou soutenu).
- Trouvez un équivalent à chacun des termes suivants:

Fabriquer

Pousser

Craindre

Activité 2 (la nominalisation): l'activité que nous proposerions pour l'utilisation de la nominalisation se construit comme suit: l'enseignant distribue un texte culturel à tous les apprenants de la classe, puis il leur demande de le lire silencieusement. Après cette lecture, il leur propose de supprimer les redondances et de les remplacer par des ressources lexicales, qui aident à modifier la forme des phrases.

Activité 3 (les temps verbaux): cette activité liée à l'expression et à la compréhension écrite, aide à relever les erreurs qui traduisent une mauvaise perception du temps en français et à corriger les fautes grammaticales.

L'enseignant peut distribuer un texte court dans lequel les verbes qui sont entre parenthèses sont à l'infinitif. Puis, il leur demande de mettre les verbes au temps qui convient. En exploitant le même texte, l'enseignant peut demander aux apprenants de corriger les fautes d'orthographe dans les mots qui sont déjà soulignés. Une dernière activité consisterait en une production écrite sur un thème précis comme le thème du sport en Jordanie, en respectant l'organisation temporelle dans les parties.

5.3. Activités pédagogiques pour développer la créativité.

Cette activité a pour objectif la mise en œuvre de la compétence de production écrite en groupe. Ces activités servent à développer l'esprit de créativité et d'invention chez les apprenants en les sensibilisant au rôle des composantes écrites.

Première activité: Après avoir donné le début et la fin d'un récit l'enseignant demande aux étudiants de travailler en groupe afin d'imaginer la suite. Il faut donc produire un récit. Les deux parties fournies par l'enseignant pourront être discutées avec les étudiants avant de commencer le travail. Cette discussion vise à préparer le reste du récit en donnant des informations lexicales. A la fin du travail, l'enseignant fait une comparaison

entre les différentes modalités de déroulement de l'histoire en demandant à chaque groupe de corriger la production écrite de l'autre groupe. Enfin, l'enseignant résume toutes les remarques et les corrections apportées.

Deuxième activité: l'enseignant demande aux apprenants de réaliser un texte cohérent sur une feuille de papier pliée en accordéon. Chacun(e) écrit en secret une partie de phrase. L'enseignant décide au départ de la structure de cette phrase. Par exemple la structure de la phrase doit être:

N + V (nom et verbe)

ou

N + V + N (nom, verbe et nom) - Le verbe doit pouvoir accepter un complément direct.

Une fois la feuille dépliée, on peut obtenir des choses étonnantes.

Troisième activité³³: l'enseignant demande aux apprenants d'écrire une histoire en utilisant le passé composé et l'imparfait. Il faut utiliser des connecteurs chronologiques (ensuite, après, et puis, alors,...). L'enseignant montre d'abord des photos à chaque groupe d'apprenants qui en choisit une. En groupes de deux, les apprenants donnent une identité aux personnages en répondant aux questions: Qui? Quoi? Où? Quand? Pourquoi?

Ensuite chaque groupe écrit une histoire au passé. Les apprenants s'échangent les textes et chacun relit le texte de l'autre. Ils échangent des commentaires sur la forme, les imprécisions, etc. Les apprenants remettent leur texte à l'enseignant qui les corrigera. Au cours de cette activité, l'approche communicative est favorisée et les apprenants sont motivés et dynamiques. C'est aussi l'occasion de découvrir les problèmes grammaticaux rencontrés par les apprenants.

5.4. Développer l'emploi des organisateurs textuels

L'objectif est la maîtrise des organisateurs textuels. Ces organisateurs sont des mots ou des groupes de mots (nominaux, prépositionnels) marquant les articulations entre les éléments constitutifs du texte, à travers plusieurs fonc-

33 Voir sur ce point www.form-a-com.org

tions. Ainsi, pour indiquer la succession chronologique d'un événement, on se réfère à des connecteurs temporels comme «d'abord», «puis», «ensuite», «enfin». De même, pour présenter une séquence descriptive, on emploie des connecteurs comme «devant», «après», «à gauche», etc.

L'enseignant doit sensibiliser les apprenants à l'emploi et aux valeurs fonctionnelles de tous les organisateurs dans le but de développer les compétences écrites des étudiants. Les apprenants jordaniens ont des difficultés à alimenter suffisamment leurs écrits, surtout en subordonnants temporels et en connecteurs logiques ou argumentatifs.

D'ailleurs, d'autres organisateurs, malgré leur présence, sont caractérisés par un suremploi dû à l'interférence avec l'arabe, comme l'archi-connecteur «et» et quelques connecteurs temporels comme «puis», «ensuite», "enfin". D'autres comme «par exemple», «soudain», «tout à coup» sont plutôt rares. Face à cette situation, nous voudrions proposer quelques activités pédagogiques visant à traiter des problèmes tels que l'emploi abusif de certains connecteurs et la pauvreté d'autres.

Première activité (Abensour /Pinhas 1998, 216): cette activité consiste à schématiser l'enchaînement ou la progression d'un texte, afin de localiser la répétition inutile ou la fausse position des organisateurs qui peuvent provoquer des ruptures dans la continuité d'un texte. L'enseignant donne un texte aux apprenants qu'il présente et explique devant eux. Les apprenants n'auront donc qu'à appliquer ces procédures à chaque fois qu'ils auront à rédiger un texte. La schématisation de l'enchaînement thématique se fait en revenant à la ligne pour toute information nouvelle. A ce stade, les apprenants, avec l'aide de l'enseignant, vont vérifier les organisateurs qu'il faut enlever, ajouter ou remplacer par d'autres. Ces procédures doivent être prises en compte par les apprenants avant de présenter définitivement leur travail.

Deuxième activité: cette activité est proposée pour sensibiliser les apprenants à l'emploi de certains organisateurs (subordonnants temporels et connecteurs argumentatifs). D'abord, l'enseignant divise la classe en

groupes de deux ou trois apprenants. Ensuite, il leur demande de construire de courtes séquences écrites en utilisant chacun des organisateurs suivants:

Quand:

D'une part / d'autre part:

Pendant que:

Avant que:

Non seulement:

En résumé

À la fin de cette étape, l'enseignant demande à chaque groupe de présenter oralement la séquence construite. L'enseignant et les apprenants tentent de corriger les séquences à partir de discussions collectives. Il est préférable que l'enseignant demande, dès le début, de construire des séquences au passé, ce qui va aider les apprenants à exécuter des changements temporels complexes qu'ils évitent parfois dans leurs rédactions.

5.5. Encourager l'exploration et l'utilisation du dictionnaire.

Le dictionnaire demeure la meilleure ressource pour explorer le lexique et éviter les erreurs lexicales. Afin d'encourager les apprenants à l'utiliser, l'enseignant doit lui-même bien connaître la structure de ce type d'ouvrage, les types d'informations qu'il contient et les particularités des différents dictionnaires. Une classe devrait disposer d'une variété de dictionnaires répondant à différents besoins: dictionnaires encyclopédiques du type *Petit Larousse*, dictionnaire de définitions comme *le Petit Robert*, dictionnaires orientés vers les difficultés d'écriture comme le *Multi dictionnaire*, dictionnaire électroniques comme *Antidote*, dictionnaires de synonymes.

Le rôle de l'enseignant consiste à amener les apprenants à se familiariser avec le dictionnaire et à apprendre à le consulter avec aisance. Pour ce faire, les activités en lien avec le dictionnaire ne devraient pas être centrées essentiellement sur l'orthographe et le sens des mots, mais viser aussi la recherche d'informations relevant d'autres dimensions comme par exemple:

1. L'invariabilité

2. Le genre

3. les registres de langue.

Dans cette optique, l'enseignant devrait aussi travailler les abréviations présentes dans les ouvrages de façon à ce que les apprenants en tirent davantage profit.

6. conclusion

Dans l'évaluation des copies, nous n'avons pas cherché à établir une investigation théorique sur l'apprentissage des étudiants pour savoir comment évaluer leurs productions écrites. Dans notre étude, l'objectif était d'évaluer la compétence en production écrite d'un groupe d'étudiants de troisième et quatrième années de français en Jordanie. A partir de ce travail nous avons essayé d'identifier les problèmes spécifiques rencontrés par les étudiants ce qui nous permettra de penser à des solutions pour remédier aux erreurs commises afin d'améliorer la qualité générale de l'écrit.

Nous avons travaillé à l'aide d'une grille d'évaluation constituée de critères précis qui correspondent aux niveaux des étudiants et aux caractéristiques du texte produit. La détermination de ces critères aura permis, comme nous l'avons souhaité, de réduire le degré de subjectivité qui peut exister dans ce type d'évaluation. Au cours de notre évaluation nous avons constaté que certaines erreurs, dues à la différence entre le système de la langue de l'arabe et du français, sont communes à tous les étudiants, quel soit leur niveau. Par exemple, les erreurs concernant l'orthographe, le genre, les formes verbales et les prépositions sont fréquentes chez tous les étudiants.

Ainsi, nous aimerions suggérer aux enseignants de donner la priorité à ces aspects de la langue au cours de leurs pratiques d'évaluation. Au terme de cette évaluation, nous avons remarqué que la *cohérence textuelle* est difficilement définissable. Il ressort en effet qu'il faut baser l'analyse de la cohérence textuelle sur une "méthode scientifique".

Nous estimons que les enseignants de langue étrangère, lors de l'évaluation des productions écrites, doivent toujours prendre en considération le "tout" du texte. Ils ne devraient plus se limiter à la correction lexicale, syntaxique et orthographique, mais accorder beaucoup plus d'attention

à l'organisation globale du texte et à son adéquation avec le contexte dans lequel il a été produit. Nous pensons qu'une sensibilisation à la dimension thématique de l'organisation textuelle dans les cours de langue pourrait aider les apprenants à prendre conscience de leur propre processus de rédaction et à améliorer ainsi leurs écrits.

Dans le chapitre suivant, nous allons nous concentrer sur la formation des enseignants de français à l'université de Yarmouk, afin d'améliorer l'état actuel de l'enseignement-apprentissage du français dans un contexte universitaire.

Chapitre IV

Les formateurs universitaires en Jordanie et leurs formations

1. Introduction

1.1. Généralités

Former un enseignant n'est pas une tâche facile. Celui-ci ne doit pas arriver en salle de classe avec des théories préétablies qu'il devrait simplement appliquer. Il est au sein d'un groupe vivant, avec son expérience, sa compétence et sa personnalité. Chaque groupe représente une réalité concrète différente. Il n'est pas banal d'insister sur le fait que, la formation des futurs enseignants doit assurer une bonne maîtrise de la langue à enseigner. D'après Wadi (1996, 152):

Il est en effet nécessaire que l'enseignant dispose d'une bonne formation linguistique, mais aussi d'une solide formation didactique, théorique et pratique, portant sur tous les aspects de l'action pédagogique: programmes et cursus, méthodes et matériaux pédagogiques, types d'activité, etc.

Le champ de la formation des enseignants de français a été marqué ces dix dernières années, et notamment depuis le début des années 2000, par un ensemble d'évolutions profondes. Ces transformations s'articulent avec le développement des recherches en didactique du français, qui ont pour conséquence de transformer, d'une manière prononcée les formations universitaires d'enseignants qui sont concernés par le FLE (Bretegnier/Huver 2009, 157).

La formation de l'enseignant doit prendre en considération plusieurs éléments: les conditions particulières de la clientèle et sa langue maternelle. Élément par élément, les formateurs des futurs enseignants doivent disposer d'une formation méthodologique adéquate. D'ailleurs, la formation ne s'achève pas par la seule obtention du diplôme; il ne met pas un point final à celle-ci; à côté de la formation initiale qui précède l'obtention d'un diplôme, il faut songer à une formation continue dont les contours sont à définir, puisque les méthodes et les langues elles-mêmes changent.

Il ne faut pas négliger ce qui relève de l'autoformation: Selon Lehel-laye (1992, 24) "la réussite de l'auto-formation dépend évidemment de la capacité de l'enseignant à s'auto-organiser". L'enseignant peut avoir accès

aux nouvelles connaissances et se tenir au courant des innovations. La connaissance acquise dans le cadre de la formation initiale ne doit jamais être considérée comme un terme final dans la formation d'un enseignant.

Maints travaux de recherche concourent à montrer qu'on ne peut pas enseigner une langue sans s'interroger sur les enjeux de l'enseignement et les conditions d'apprentissage. Pour que l'apprentissage soit efficace, il convient de réfléchir sur les outils utilisés, sur les procédures de transmission, sur la relation à établir entre l'enseignant et les apprenants (Pochard 1992, 103). L'enseignement des langues assume diverses préoccupations et il vise à divers objectifs; cela fait normalement partie des programmes de formation dans l'institution qui accueille les futurs enseignants. «On juge que l'avenir de l'enseignement des langues passe par la formation de l'enseignant» (Galisson 1980, 83).

L'enseignant est un personnage central du processus éducatif. Ce processus ne peut avoir lieu sans lui. C'est le personnage médiateur entre le savoir tel qu'il existe dans les manuels et les apprenants. Que faire d'un bon manuel si l'enseignant, pas assez formé, est incapable de l'utiliser dans l'intérêt des apprenants? Un enseignant bien formé peut utiliser avec profit un matériel même peu satisfaisant; il modulera et adaptera le matériel imposé par l'institution (Wadi 1996, 153). Par rapport au processus d'enseignement/apprentissage, il doit être bien formé; de façon à motiver lui-même les apprenants qu'il côtoie, apprenants désireux d'apprendre une langue étrangère comme le français (Geiger/Morgen 2008, 333-337).

L'enseignant joue un rôle important dans tout le processus d'apprentissage, c'est pourquoi il est nécessaire pour l'enseignant d'avoir une juste conscience du rôle qu'il doit jouer; il lui faut connaître avec précision le système dont il est un élément important. Girard (1972, 126), à propos de l'enseignant, pointe l'importance de sa formation pédagogique:

La méthode la mieux élaborée, les meilleurs principes pédagogiques sont, nous le savons bien, de peu d'efficacité s'ils sont appliqués par un professeur médiocre. Quoi que l'on puisse faire et quelles que soient les sommes que l'on investisse dans la recherche, on se heurtera toujours à cette évidence: point de bonne pédagogie sans solide formation pédagogique.

L'enseignant de français langue étrangère est le "moteur" du processus, qui se déroule dans la classe des apprenants en FLE. Avant d'aborder une classe, il lui faut être bien formé et informé des problèmes quotidiens qu'il aura à affronter au sein d'une classe.

Certains enseignants, même s'ils ont les compétences linguistiques requises, ne sont pas aptes à les communiquer convenablement aux apprenants, ils ne parviennent pas à faire passer le message qu'ils espéraient faire passer. La personnalité de l'enseignant joue un rôle éminent dans la réussite de la transmission autant que sa formation.

1.2. Particularité en Jordanie

Dans notre recherche, nous allons mettre l'accent sur l'importance de la formation des enseignants en Jordanie, en présentant les meilleurs moyens susceptibles de permettre d'atteindre l'objectif linguistique visé. Un enseignant jordanien ne doit pas seulement se distinguer par ses compétences, concernant le savoir, mais aussi par son comportement, son style, son caractère. C'est dans le même temps un individu immergé dans une classe, dans un groupe humain. Il est celui qui aide un apprenant à apprendre, ce qui exige une bonne connaissance de besoins de l'apprenant.

La formation des enseignants en Jordanie se déroule en deux phases: dans la première phase on initie les candidats au savoir-faire en linguistique, littérature, didactique et civilisation au sein de l'université jordanienne; lors de la deuxième phase, on aborde une formation en pédagogie scolaire, doublée d'une expérience pratique. Un étudiant qui a terminé ses études à l'université entre tout de suite dans une école, où il donne des cours sous la surveillance d'un professeur. En même temps, il suit des stages en didactique du français organisés par le ministère jordanien de l'éducation. Ainsi il se trouve amené à vivre la conjonction de la formation universitaire et de la formation pédagogique.

Nous allons essayer de proposer une liste des tâches qu'un enseignant de français en Jordanie doit prendre en considération:

- Voir dans la langue non seulement un instrument de communication, mais aussi un véhicule de toute une culture (voir chapitre V).
- Exploiter toutes les situations de communication qui se présentent en classe (l'acceptation de la spontanéité favorise un climat de confiance et d'authenticité dans les échanges en classe).
- Diversifier les activités dans la classe de français.
- Mettre en place un équilibre entre la correction et l'auto-correction, par une stimulation à l'auto-correction.

Nous avons constaté que les apprenants jordaniens (qui seront les futurs enseignants de français) rencontrent de grandes difficultés, dans trois piliers de tout savoir d'enseigner: le savoir linguistique, le savoir culturel et le savoir des méthodes. Les connaissances linguistiques et ce qui a trait à la grammaire classique semblent assez solides. Il y a donc un point fort mais aussi un point faible dans un enseignement qui, trop souvent, se donne pour objectif la transmission d'un système langagier et non la maîtrise active de la langue. D'après Wernsing (1996, 652): "Il serait utile de connaître plusieurs modèles de description linguistique, ne serait-ce que pour comprendre ce qui se passe dans un manuel de français."

Dans ce chapitre, nous allons d'abord focaliser sur les difficultés dans l'apprentissage du français pour les apprenants jordaniens. Puis, nous allons mettre l'accent sur les formateurs universitaires en Jordanie et leur formation initiale et continue. Enfin nous allons proposer un plan de formation des enseignants de français en Jordanie, qui est supposé à améliorer le système éducatif actuel.

2. Les difficultés d'apprentissage du français chez les apprenants jordaniens dans l'espace universitaire

Au cours de ces dernières années, un nombre toujours croissant de Jordaniens a rejoint le département des langues modernes à l'université de Yarmouk pour apprendre le français. Nous constatons que peu d'entre eux arrivent à bien maîtriser cette langue, malgré une formation intensive pendant les quatre années d'apprentissage au sein du département. Les apprenants

jordanien. Les jordanien disent souvent que le français est extrêmement difficile à apprendre. Quelles sont les difficultés qui freinent l'accès des apprenants jordanien à une maîtrise du français? De quel ordre sont-elles? Linguistiques, pédagogiques ou culturelles? Pour répondre à ces questions, nous allons, dans les pages suivantes, identifier les diverses difficultés d'apprentissage du français pour notre public jordanien.

2.1. Les difficultés d'apprentissage du français d'ordre linguistique

L'origine d'un certain nombre de difficultés linguistiques est due au fait que les apprenants rencontrent des problèmes d'interférence avec leur langue maternelle (arabe), ce qui amoindrit la qualité de leurs compétences en français, tant en communication orale qu'écrite (voir chapitre III).

Chaque langue a des caractéristiques spécifiques quand on aborde la communication sociale. La première difficulté chez nos apprenants relève des grandes différences entre les deux langues, l'arabe et le français. L'origine de la langue arabe est sémitique, le français est issu du latin. Pour mieux comprendre les obstacles épistémologiques qui interviennent face au français, nous allons procéder à une comparaison brève entre les deux systèmes linguistiques, arabe et français.

Le système d'écriture: le français et l'arabe relèvent du système alphabétique, mais n'ont pas le même alphabet, ni la même façon d'écrire. Le premier point de divergence concerne l'écriture: en arabe, on écrit de droite à gauche (l'apprenant, même en français, a tendance à prendre sa feuille avec la marge à droite); en arabe, on ne fait pas de différence entre l'écriture manuscrite et l'écriture d'imprimerie, ni entre les majuscules et les minuscules. Quant à l'alphabet français, il comprend en plus des consonnes, des voyelles brèves (qui apparaissent sous formes de symboles) et à partir de celles-ci des semi-consonnes ou voyelles longues (Chnane 2000, 21).

Par exemple; en arabe les voyelles longues sont [ū], comme: dūr, (maisons), pluriels: dār; le [ī]; par exemple dans le mot fīl (éléphant) et le [ā] dans le vocable bāb (porte). On observe qu'à côté des voyelles longues, l'arabe classique compte trois voyelles brèves, qui disparaissent le plus sou-

vent à l'écrit, mais réapparaissent dans la lecture; ce sont:

- *u* bref, [u] en français (se rapprochant des voyelles vélaires); par exemple: kutub (livres).
- *a* bref, prononcé entre [a] et [o] français, dans le verbe kasara (casser).

Le système d'écriture arabe est plutôt phonétique, si on considère la relation entre graphème et phonème (sauf, bien sûr, des cas d'exception). En arabe, la langue est la transcription de la langue orale. Alors que ce qui caractérise la langue française, c'est la non-adéquation graphème-phonème: à un phonème ne correspond pas forcément un graphème et vice-versa. Cela génère une difficulté pour l'apprenant jordanien désireux de maîtriser l'orthographe du français. Selon Catach (1978, 3), concernant des écritures phonétiques:

La correspondance entre le son et le signe, le signe et le son une fois connus, permet pratiquement de se délivrer de tout souci de correction tel que nous le connaissons en France.

Le système phonologique: les apprenants jordaniens éprouvent une certaine difficulté pour articuler certains phonèmes du français, parce qu'ils n'existent pas dans le système phonologique arabe. L'arabe ne possède que trois voyelles fonctionnelles orales (longues ou brèves): [a], [o], [i], tandis que le français possède seize voyelles. L'apprenant tend respectivement en ce qui concerne la prononciation vers [a] ou [e], [o] ou [u], [i] ou [e]. Par contre, le français possède seulement dix-sept consonnes contre vingt-deux en arabe. Les deux langues ont en commun les consonnes suivantes: [b], [d], [f], [l], [m], [n], [r], [s], [t], [r], [g]. Les consonnes françaises qui n'existent pas dans le système consonantique arabe sont [p] et [v]. En revanche, il manque des consonnes, qui n'existent pas en français, comme les consonnes glottales ['] (aleph) et [ħ], la consonne affriquée [tʃ]. Les apprenants jordaniens rencontrent une difficulté dans les oppositions sourdes/sonores du type [p] / [b] et [f] / [v]. De ce fait, on va trouver, chez le public des apprenants, une difficulté fondamentale dans le domaine de la lecture et dans l'approche de la compétence exigée dans ce domaine: production/expression

orale.

Dans la majorité des cas, les professeurs de français en Jordanie ne sont pas bien préparés à se confronter à ce genre de problème. Surtout parce qu'ils tentent toujours de l'enseigner comme on le fait avec des apprenants français qui possèdent déjà les structures essentielles du français. L'enseignement du français est très loin d'atteindre ses objectifs en Jordanie parce que l'enseignement du français reste trop traditionnelle et passif. Les apprenants ne possèdent pas l'essentiel des structures du français; le fait que la grammaire descriptive soit mal enseignée renforce ce manque; ainsi on fait apprendre par cœur des règles de grammaire en utilisant un vocabulaire abstrait plus ou moins assimilé.

Dans la méthode traditionnelle, l'enseignant explique la grammaire du français, à partir d'une traduction en langue maternelle (grammaire-traduction). Il n'utilise pas d'exercices pratiques dans la classe à partir de l'analyse des fautes commises par les apprenants. En même temps, l'enseignant fait des longues répétitions de règles grammaticales, sans favoriser la production de phrases à la fin de chaque cours. Le travail est individuel dans la classe, les apprenants ne font pas d'exercices en groupe. L'enseignant n'utilise pas de documents authentiques (journaux, magazines, bandes dessinées) pour aborder un thème précis. En plus, l'enseignant ne recourt pas à des jeux dans la classe de langue française (jeu du pendu, jeu de mots croisés), qui peuvent favoriser l'apprentissage linguistique.

En ce qui concerne notre public jordanien, on a cerné les problèmes linguistiques qu'ils rencontrent dans l'apprentissage du français. Une difficulté que rencontre les apprenants, est la difficulté de trouver les mots et le vocabulaire qui conviennent pour parler ou pour écrire. Il y a une faiblesse quant aux connaissances lexicales renforcée par le manque de pratique de la production écrite et orale dans la classe.

Les mots polysémiques posent un problème sémantique, parce qu'ils ne sont pas toujours perçus comme ayant plusieurs significations. Ils ne sont pas mémorisés en référence à des contextes d'utilisation possibles. Les apprenants jordaniens ont tendance à assimiler les règles du français en cons-

truisant des relations avec l'anglais, qui règne dans les médias. Les difficultés linguistiques de notre public, rencontrées en parlant et en écrivant le français, et bien sûr en le traduisant, sont de tous les niveaux. Elles ne renvoient pas à une explication unique.

2.2. Les difficultés d'apprentissage du français d'ordre socioculturel

L'attrait du français est le fruit, pour certains, d'une tendance ou d'une volonté, plus ou moins affirmée, de distanciation face à la langue anglaise, dont le statut est marqué par une influence culturelle jugée quelquefois envahissante. Dans certains cas, les clivages avec l'anglais se traduisent par une légère valorisation ou un renforcement du statut scolaire du français.

De nos jours, le français peut avoir un statut important, du fait que la société a besoin de cadres ou de techniciens maîtrisant le français suite à une implantation croissante d'entreprises francophones. En Jordanie, on note une certaine mobilité vers l'Europe, qui est l'évolution des relations franco-jordanienues. Elle peut avoir des répercussions immédiates indirectes sur la position du français.

Mais l'écart significatif entre la culture française et la culture jordanienne ne facilite pas l'apprentissage du français. Lorsqu'on propose des documents ou des sujets qui traitent de la vie française, on est confronté à des réactions de choc, de confusion, de blocage total, parce que les apprenants trouvent que la culture française est très éloignée de leur culture maternelle, surtout concernant la vie religieuse ou des sujets d'éthiques; il n'est pas facile de poursuivre la présentation de la culture française qui est inacceptable pour la culture religieuse de notre public.

La plupart des apprenants jordanienus sont d'origine rurale. Ces apprenants ruraux n'ont pas fréquemment recours au français dans les situations ordinaires de communication, aussi ont-ils de grandes difficultés à apprendre le français en classe, pour la raison que l'école s'appuie essentiellement sur l'enseignement traditionnel de la grammaire française et du vocabulaire, et n'aide pas à s'ouvrir à la culture française.

On trouve dans une classe de français des apprenants jordaniens qui n'ont pas de liens avec la France, leurs familles n'ont jamais été en France, eux-mêmes, ils ne connaissent pas la culture française (littérature, l'art de vivre, et l'histoire), ni même sur la situation géographique de la France.

Comme on a démontré au chapitre I, les écoles françaises en Jordanie sont de l'action des missions religieuses. Ces écoles se proposent une formation bilingue qui s'inscrit dans le cadre général d'une politique éducative et culturelle, adoptée par la société urbaine jordanienne, pour qui les langues étrangères sont sources de savoir, de culture, de distinction et de promotion sociale.

Dabène (1994, 35-36) a abordé la question de la culture et de son influence sur l'apprentissage d'une langue étrangère, pour tenter de mieux comprendre le rapport entre le milieu institutionnel, la culture éducative et les difficultés d'apprentissage du français. Elle souligne l'importance de l'écart culturel et son influence sur l'apprentissage des langues. L'héritage culturel est un élément à ne pas négliger dans le contexte du "savoir apprendre " (Itma 2009, 9) qui est déterminé par la société dans laquelle le sujet vit. L'écart culturel forme un obstacle fondamental à l'apprentissage des langues, car les traditions éducatives et les pratiques relationnelles provoquent des problèmes peu conscients pour l'apprentissage et sont par cela difficiles à résoudre. Les méthodes d'enseignement ainsi que le contenu du savoir à enseigner devront être adaptés à la culture du sujet apprenant. Par exemple, on ne peut pas aborder dans la classe le thème de l'amour et le valentin, ce qui est contre la religion et la culture maternelle jordaniennes. Les apprenants ne comprennent pas que la femme en France peut travailler comme chauffeur de taxi, ou de bus, puisque c'est interdit en Jordanie.

Un apprenant élevé dans un contexte où il peut prendre l'initiative, où il est doté d'une certaine liberté de pensée, sera vraisemblablement actif dans un contexte d'apprentissage d'une langue. Pour le dire autrement, la façon dont l'apprenant vit en famille rejaillira sur sa façon d'apprendre. Du point de vue social, un adulte vivant dans une société arabophone dépend largement du support familial, même après avoir pris son indépendance.

L'expérience vécue en famille se reproduira en milieu institutionnel. L'apprenant dépend culturellement de la famille, de la société, où il vit ; dans le contexte jordanien, on peut voir apparaître des tensions, sinon des incompréhensions entre un enseignant natif français et des apprenants, parce que l'autre culture met en question les propres valeurs.

Les obstacles à la communication interculturelle chez l'apprenant jordanien au sein d'une institution universitaire se situent essentiellement à deux niveaux:

- Au niveau du savoir: manque de connaissance à propos de la culture française, des implications de celle-ci; absence de prise de conscience de la relativité culturelle.
- Au niveau affectif: peur de l'étranger, difficulté à sortir du cadre de la vie sociale, subjectivité et persistance des stéréotypes; jugements exclusifs qui vont jusqu'au refus de la différence culturelle.

Pour mettre en rapport la culture française, avec l'expérience culturelle de l'apprenant jordanien, il faut intégrer de nouvelles matières dans le cursus. Il faut qu'on les introduise dans le programme universitaire, à côté des matières déjà existantes, comme la littérature comparée et la civilisation. Une réforme importante du programme d'enseignement de la culture française, serait l'introduction de deux autres matières nouvelles, l'une enseignée en première année: " Introduction à la culture française contemporaine", l'autre enseignée en deuxième année: " Arts et lettres". Le but est de rapprocher les deux cultures, jordanienne et française, en plus, de sensibiliser à une culture étrangère. Pour cela, on peut envisager une auto-réflexion, sur la propre culture, parce que pour bien réaliser la rencontre des cultures, il faut tenir compte aussi de l'expérience actuelle vécue par l'apprenant, dans une situation politique, sociale et culturelle donnée.

Il est évident, que pour des raisons sociales, culturelles, et religieuses, un enseignant effectue une sorte d'autocensure par rapport aux zones dites «taboues» (Brian 2010, 230). On ne saurait ignorer le fait que les sociétés connaissent, pour des raisons religieuses, des zones litigieuses.

2.3. Les difficultés d'apprentissage du français, concernant le choix des manuels français (cas de l'université de Yarmouk)

L'enseignant au sein du cadre universitaire est confronté à la problématique du choix du manuel. Pour le FLE, un offre important de manuels généralistes/universels abonde sur le marché, il est proposé par des maisons d'édition françaises, par exemple: Clé international (Initial 1,2), Hachette (Taxi 1,2).

Les méthodes du FLE, considérant dans leur très grande majorité l'acquisition du code de la langue écrite en français comme un problème résolu, proposent une introduction massive et rapide de l'écrit, aussi bien dans les manuels que dans les cahiers d'activités. Cela pose d'importants problèmes d'ordre méthodologique aux apprenants qui travaillent, à partir du support choisi, dans un système de signes graphiques inconnus, sans s'être d'abord appropriés à l'oral ni les significations ni la forme sonore des mots rencontrés à l'écrit.

Au détriment des pratiques orales, les manuels proposent aux apprenants des gammes d'exercices graphiques, liées à l'apprentissage de l'alphabet latin. Cela est très coûteux en temps, et peu rentables en termes d'apprentissage langagiers, puisque déconnecté de toute visée communicative.

A partir de notre pratique d'enseignement avec des manuels généralistes dans l'Université de Yarmouk, nous allons analyser les difficultés d'apprentissage rencontrées chez les étudiants jordaniens. Il existe trois éléments principaux, qui doivent être considérés dans notre situation d'enseignement: la nature du public et ses connaissances interculturelles; les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage; le rapport linguistique entre la langue maternelle et la langue cible.

Le rôle du professeur est de procéder, à une adaptation de la méthode, employée pour l'enseignement du français à la culture éducative de son public d'apprenants, surtout dans les cas, où les traditions d'apprentissages sont différentes, comme c'est le cas pour la France et la Jordanie.

L'utilisation du manuel généraliste de FLE n'est pas évidente pour

notre apprenant jordanien. Il découvre une problématique fondamentale due à sa culture éducative. L'enseignant doit s'efforcer dans la mesure du possible de trouver un manuel correspondant à son environnement didactique et surtout de l'adapter aux profils d'apprentissage de ses étudiants.

Une méthode de langue étrangère dans l'enseignement/apprentissage répond à une double demande, celle de l'enseignant, et de l'apprenant (Richard 1998, 90-96). Pour l'enseignant, enseigner avec un manuel signifie des contenus pédagogiques de qualité avec des supports variés (documents authentiques et semi-authentiques oraux et écrits). Le guide du professeur, qui est associé au manuel, propose à l'enseignant une démarche pédagogique pas à pas, à savoir des conseils, des suggestions d'activités complémentaires et le moyen de faire acquérir une certaine autonomie d'apprentissage.

Pour les apprenants, le manuel est un support indispensable à l'accès au savoir, en particulier dans des cultures d'enseignement/apprentissage où l'écrit est prépondérant. En Jordanie, tous les manuels sont conçus comme un ensemble pédagogique complet (le livre d'élève, un cahier d'exercice, des cassettes DVD) pour que le manuel soit un support indispensable à la diffusion du français et favorise le processus d'acquisition de la langue.

La plupart de nos enseignants en Jordanie a recours à une méthode traditionnelle. Dans cette méthode traditionnelle, la leçon suit seulement une démarche passive et classique, où l'enseignant explique toute la leçon, dans une façon très répétitive, sans l'intégration des apprenants dans l'explication de la leçon. L'apprenant doit seulement écouter les explications de l'enseignant, comprendre, mémoriser et reproduire. C'est regrettable parce que l'apprenant d'une langue étrangère a besoin de cours qui promeuvent des activités intellectuelles et communicative; à partir de 1970 l'approche communicative s'est imposée, qui est plus efficace à cause de l'activité intellectuelle de l'apprenant:

Dans une méthode communicative l'élève est sans cesse actif et progresse à son rythme personnel. Ainsi, la capacité d'assimilation de chacun est respectée et le relâchement de l'attention ou de l'activité intellectuelle est importante, choses impossibles dans la situation traditionnelle d'enseignement (Huot 1970: 21).

Notre enseignant du français à l'université de Yarmouk qui utilise les manuels *Taxi 1 et 2* pour la première et la deuxième année, constate que ces manuels sont difficiles dans l'utilisation pour notre apprenant, parce qu'il n'est pas adapté ni au rythme d'apprentissage et ni à la durée des séances de 50 minutes, en ce qui concerne le face à face pédagogique. Voici ce qui ne facilite pas son utilisation:

- une présentation surchargée des leçons.
- un métalangage complexe.
- une démarche méthodologique trop inadéquate; la progression est trop rapide et l'offre lexicale est trop importante (plus de 60 nouveaux mots par leçon).
- une présentation de la grammaire quelque peu difficile.

Normalement le manuel doit donner des pistes aux enseignants, mais ne doit pas tout décider à leur place. L'enseignant reste libre d'adapter son manuel à son public, il peut le modifier (Rivas 1999, 12-17). L'enseignant est responsable de la conception méthodologique dont il se sert, il ne se contente pas d'appliquer sur le terrain une méthodologie conçue par d'autres.

Les enseignants du département des langues modernes en Jordanie suppriment certains exercices présents dans le manuel et les remplacent par d'autres plus contextuels. En inscrivant les exercices dans un contexte quand on vise le réemploi du vocabulaire et des points de grammaire, on facilite la compréhension. Par exemple, l'enseignant ne fait pas dans les cours les exercices de dialogues et les exercices de bilan de chaque leçon, qui sont dans le manuel.

Un autre aspect est la perception de l'enseignant par l'apprenant. Les apprenants le sentent lorsque l'enseignant se base trop sur le manuel, et ils jugent qu'il n'est pas suffisamment compétent pour assurer le cours. Dans un sens, c'est logique dans la mesure où le manuel devrait être un support et non pas la source unique de l'information.

3. Les formateurs et leurs formations en Jordanie

Pour les apprenants, l'inadaptation de la formation des enseignants, les méthodes auxquelles ils ont recours, sont susceptibles d'engendrer des difficultés lors de l'apprentissage du français. Les enseignants de français ont besoin d'une formation tout au long de leur vie professionnelle, afin de se doter de compétences et de savoirs élaborés dans le cadre des formations continues au-delà de la formation initiale. Dans les pages suivantes on va se concentrer sur les formateurs universitaires et leurs formations.

Il ne suffira pas à l'enseignant de posséder de bonnes notions en psychologie de l'apprentissage et d'un bon répertoire méthodologique; il lui faudra, en outre, être disponible, flexible, disposer des capacités d'écoute et d'adaptation qui lui permettront d'identifier les besoins des apprenants, de faciliter leur expression et de trouver avec eux, un éventail de solutions adaptées. A ce niveau, la formation doit se fonder sur le vécu, sur la pratique plus que sur des notions théoriques. Se trouver dans une diversité de situations de formation, travailler en groupe, s'atteler à des tâches de recherche et de production aura un impact plus profond et plus durable que les meilleurs exposés sur l'individualisation de l'enseignement, sur le travail de groupe et l'auto-formation (Weiss 1981, 88). Selon Rivence (1992, 171) former est plus que la simple transmission des connaissances,

[...] c'est aussi susciter des interrogations, des inquiétudes, et créer des attitudes d'ouverture et de disponibilité, plutôt que de rassurer provisoirement en rejetant des demandes jugées prématurées ou foncièrement irréalistes.

Selon Lehellaye (1992, 35) « la formation est un lieu où l'on donne à l'autre les moyens de construire ses savoirs et ses pratiques. ». Les compétences professionnelles d'un enseignant délimitent les contours d'une profession générale. Elles mettent en œuvre trois pôles de connaissances: le premier pôle consiste à savoir enseigner, le deuxième pôle est constitué par les connaissances relatives à la gestion des apprentissages (didactiques et pédagogiques), et le troisième pôle est constitué par les connaissances relatives au système éducatif (politique éducative nationale, compréhension de

la dynamique des projets d'établissement) (cf. Astolfi 2004, 171-172).

Afin de réussir à concilier la logique universitaire et la logique de formation professionnelle, Lange (2008, 127-140) a décrit les conditions qui doivent être présentes:

- La reconnaissance par l'institution éducative d'un travail nécessaire de réflexion sur les pratiques professionnelles mises en œuvre, en reconnaissant leur hétérogénéité et les compléter par une valorisation et un véritable statut d'éducateur, la réflexion sur ce qui doit avoir pour effet de donner un nouveau sens à la recherche en éducation.
- L'ancrage de la formation des professionnels de l'éducation auprès d'une équipe de recherche. Les liens entre l'enseignement des langues étrangères et les méthodes, stratégies et activités qui sont mises en œuvre en classe de langue d'une part et les développements de la formation des enseignants d'autre part, sont unanimement acceptés et affirmés pratiquement par toutes les approches didactiques.

La démarche d'application se situe à deux niveaux dans la pratique des enseignants: D'abord, au niveau de la programmation didactique, entendue comme l'élaboration du corpus des savoirs, et du savoir-faire à transmettre. Puis, au niveau de la programmation méthodologique entendue comme l'élaboration de méthodes, stratégies, et techniques d'enseignement.

3.1. La formation en Jordanie

Dans cette partie du travail, nous chercherons en premier lieu à examiner le déroulement actuel de la formation des enseignants à l'Université de Yarmouk. Puis nous nous concentrerons sur la formation initiale et continue des enseignants jordaniens au sein de cette même université. Enfin, cette partie descriptive sera suivie de la présentation d'un plan et de projets pour améliorer la formation des enseignants.

En Jordanie, le département de langue moderne comporte des différences dans la formation des étudiants; il existe une section qui prépare uniquement à la profession d'enseignant de langue étrangère et une section de lettres reposant sur l'étude approfondie de la langue et de la littérature

étrangère. Dans ce domaine de la formation, le statut professionnel des enseignants est très inégal.

Les professeurs des universités jordaniennes sont en majorité jordaniens. Les professeurs dont le français est la langue maternelle, sont pour la plupart chargés de cours pour les étudiants de première année. La majorité est titulaire d'un diplôme de fin d'études ou de fin de cycle universitaire, la grande minorité est certifiée ou agrégée. Par conséquent, très peu de professeurs jordaniens ont suivi une formation initiale en didactique du FLE.

L'éducation nationale en Jordanie et l'université sont les plus engagés dans la formation des enseignants, véritable institution offrant des cours de très bonne qualité dans de multiples domaines et préparant à un grand nombre de certificats et de diplômes. Dans le cas des enseignants de français, des ateliers pédagogiques sont proposés régulièrement par les organismes locaux, ou par les organismes présents en Jordanie, ainsi que par les maisons d'éditions spécialisées dans la publication de manuels de langue pour adultes. La plupart des ateliers pédagogiques sont assez onéreux et à la charge des enseignants. Le Centre Culturel Français en Jordanie est chargé d'une formation en didactique et linguistique pour les professeurs de français, comportant six séminaires par an, à la charge des enseignants.

Cela provoque une diminution du nombre des futurs enseignants et la formation des enseignants s'en trouve menacée. Ainsi, des approches didactiques pour la phonétique, la phonologie sont organisées pour les professeurs de français, mais en même temps de nombreux contenus didactiques spécifiques au français disparaissent; francophonie, et approche culturelle par la publicité.

Quoi qu'il en soit, la baisse du taux de fréquence se répercute sur l'ensemble des stages de formation proposés. Les organismes se voient dans l'obligation de supprimer les stages et les ateliers pédagogiques ou d'augmenter les frais de participation, ce qui entraîne une baisse significative des participants. Les enseignants sont confrontés à une formation pédagogique à laquelle ils ne participent que très rarement. C'est dans le domaine didactique que l'on décèle le plus grand manque. Les ateliers propo-

sés par l'ensemble des formateurs portent sur l'application pédagogique concernant les quatre habiletés langagières (la compréhension écrite, la compréhension orale, la production écrite, et la production orale), l'utilisation de documents, ou l'exploitation d'un contenu d'apprentissage ciblé, comme par exemple le lexique.

L'enseignant a été considéré par les autres et par lui-même comme un simple transmetteur de savoirs exerçant une activité professionnelle à la portée de chacun. Les enseignants n'ont pas les moyens d'accéder à une formation didactologique qui leur permettrait de développer leurs propres pratiques, de prendre conscience de la manière dont ils enseignent, de comprendre les origines et les fondements de leurs méthodes et de posséder assez de connaissances pour mener des réflexions sur les contenus didactiques et leurs propres pratiques.

L'expérience du formateur repose sur des bases empiriques et sur la lecture d'ouvrages didactiques. Lorsqu'ils sont employés par les maisons d'éditions, les formateurs assistent à des journées de formation concernant la présentation de nouveaux manuels de langue. Les stages pour les formateurs sont inexistantes, pour des raisons encore ici budgétaires. C'est donc l'auto-formation qui sert de base à la qualification professionnelle. Dans tous les cas la formation des enseignants en Jordanie, en termes de connaissances pratiques, est insuffisante.

3.2. La formation des enseignants de français à l'université de Yarmouk en Jordanie

En Jordanie, les départements de français des universités provinciales doivent généralement faire face à un problème crucial: ces universités recrutent des étudiants dont le niveau en français est très faible, vu l'absence d'écoles expérimentales de français dans les provinces jordaniennes, lacune que le service culturel français s'efforce de combler (voir chapitre 1).

Les étudiants de notre département sont faibles. Ceux qui commencent la première année universitaire devraient, après l'obtention de la licence, c'est-à-dire après quatre années universitaires, enseigner le français dans les

écoles arabes de la province et des villages environnants. Quelques-uns poursuivent leurs études supérieures et enseignent dans les universités provinciales après l'obtention du doctorat. Ce qui signifie que presque tous nos étudiants de province sont ainsi de futurs enseignants ou de futurs formateurs.

L'enseignant continue de recevoir une formation purement théorique. Elle est introduite un peu trop à la hâte. L'enseignant n'est préparé ni au programme ni à la méthode, il ignore totalement le cadre méthodologique, et doit faire face à des apprenants faibles, ainsi qu'à des classes surchargées, des programmes ambitieux chargés, et non adaptés au niveau réel des apprenants. Deux problèmes majeurs existent chez les formateurs dans le département: D'une part, le déséquilibre entre la théorie et la pratique et d'autre part, le manque de cohérence, d'harmonisation entre les différentes composantes de la formation, et d'autonomie dans l'approche didactique des cours (qui étaient souvent des cours obligatoires au sein du département).

L'autonomie universitaire en Jordanie permet aux départements universitaires de décider des programmes des cours et il revient aux enseignants concernés d'en proposer les contenus. Cela crée ainsi une diversité dans l'unité, due autant aux spécificités des différents départements qu'à la formation et aux options des enseignants. Il s'agit d'un effort constant de répondre aux besoins du public, pour la formation initiale comme pour la formation continue.

Il est vrai que les formateurs de français à l'Université de Yarmouk commencent à s'intéresser à la didactique par le biais de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues. Mais les cours de méthodologies restent des cours magistraux, traditionnels, à visée théorique dominante.

Au sein du département de français de l'Université de Yarmouk, il existe plusieurs problèmes fondamentaux. D'abord, il n'y a ni formateurs ni enseignants qualifiés pour apprendre à enseigner les matières nouvelles comme par exemple l'intégration du cinéma dans la classe de FLE ou le TIC. En même temps, il n'y a ni continuité ni unité entre le département de langue et l'université. Notre expérience pratique dans ce département a

permis de dégager plusieurs constats:

- Désir de communiquer en langue étrangère, mais négligence du travail sur la langue.
- Envie de progresser, mais manque d'empathie et d'enseignement différencié.
- Manque d'équipement audio-visuel (un laboratoire très ancien de 1986).
- Urgence de la formation, mais manque de moyens pour sa réalisation.
- Besoin d'échange d'idées, mais manque d'information pour collaborer avec les autres universités en Europe.

Les programmes des cours sont plutôt des descriptions théoriques. Dans ces programmes, il est regrettable de constater le manque de cours qui mettent l'accent sur la pratique d'observation de classe et l'informatique. Les apprenants devraient avoir l'occasion d'observer les classes avant d'aller en stage pédagogique, de faire des adaptations nécessaires du curriculum, de tenir compte du besoins des apprenants, et de s'insérer dans le monde technologique en évolution constante.

Les futurs enseignants/apprenants ainsi que leurs formateurs (enseignants) sont pour la plupart dépourvus de toute formation en informatique. Or, l'ordinateur avec l'introduction d'internet est un moyen de communication au delà de l'expression verbale et écrite classique. Une difficulté majeure, liée à la question de la formation des enseignants du français au sein de l'université, est le manque de matériel et la question de son utilisation s'il existe. Pourtant, même un matériel simple peut être sélectionné ou produit, avec des moyens peu onéreux dont on dispose.

Le département dispose de laboratoires de langues, de magnétophones et de magnétoscopes. Mais ils sont généralement enfermés dans des centres de ressources et ne sont pas utilisés pour enseigner. Les raisons sont, à notre avis, à rechercher dans les qualifications des enseignants. Les supports pédagogiques relèvent de la responsabilité de tout enseignant. Pour cela, il faudrait une formation qui rende le futur enseignant capable de les sélec-

tionner et de les utiliser de façon satisfaisante. Nous pensons que l'enseignant est la personne par laquelle passe la réussite de la réforme de l'éducation. L'acquisition et le développement de ses compétences passent nécessairement par sa formation initiale puis par une formation continue.

À notre avis, il faudrait former les professeurs de français en leur offrant une formation initiale, qui touche à la pédagogie générale, à l'introduction des concepts de base en didactique des langues, etc. et proposer ensuite une formation continue, axée sur les problèmes de terrain. Dans les pages qui vont suivre, nous allons décrire la formation initiale et continue actuelle de notre enseignement du français à l'Université de Yarmouk.

3.2.1. La formation initiale

La formation initiale et continue joue un rôle important, dans la pratique du futur enseignant, surtout dans les pays où les systèmes éducatifs sont coercitifs, où l'inventivité est muselée par des injonctions ministérielles. Dans ces systèmes, les compétences des enseignants dépendent essentiellement de la qualité de leur formation initiale et continue.

En principe, toute réforme visant les programmes et les approches d'enseignement est suivie simultanément d'actions dans le domaine de la formation initiale et continue des enseignants. En cela, l'objectif global de cette partie est de recueillir des données nous permettant de vérifier et d'estimer les actions entreprises par l'État dans le domaine de la formation initiale et continue des enseignants. Ceci relèverait de l'ingénierie de la formation et à un autre niveau de l'aménagement linguistique.

Cette partie de notre recherche dresse un état des lieux de la formation initiale des professeurs de français à l'Université de Yarmouk. La revalorisation de l'enseignement / apprentissage des langues vivantes fait de la formation initiale et continue des enseignants en langues une priorité dans le contexte d'une ouverture grandissante au monde. Nous sommes tout à fait conscientes que la formation est un processus permanent et qu'il existe des processus en cours de réalisation. Il nous semble cependant important de souligner le rôle décisif que la formation initiale recouvre, en tant que mo-

ment privilégié, dans le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant, dans l'articulation entre la formation théorique et la formation professionnelle, ainsi que dans la mise en place d'un processus réflexif sur les comportements professionnels. Dans la formation initiale de l'enseignant, on s'interroge alors sur des compétences de nature diverse (Beacco 1992, 44):

- La compétence langagière d'un enseignant de langue étrangère; il faut donner aux enseignants une maîtrise de la conversation, de la lecture de textes professionnels.
- Les compétences professionnelles; ensemble, lui aussi surabondant, de savoirs multiples entre lesquels il faut choisir et auxquels il faut donner forme (compétences stratégiques, analyse des situations linguistiques au niveau local et national, analyse des situations éducatives).
- La personnalité éducative à construire, disposer de compétences non immédiatement réutilisables, par exemple: quelles attitudes développe et transmet un professeur de langue chez les apprenants.
- La formation initiale ne peut pas à elle seule modifier la situation de la professionnalisation du métier. Cette formation prépare des nouveaux enseignants surqualifiés par rapport aux salaires, aux conditions de travail et aux normes du corps enseignant en place. De deux choses l'une: soit les jeunes se détourneront de cette qualification trompeuse, soit ils s'adapteront aux pratiques dominantes, en oubliant la formation de base. Les enseignants en formation initiale doivent maîtriser les évolutions du métier au cours de leur carrière professionnelle (Chapoutier 2004, 3).

On suppose que les formateurs ont une expérience professionnelle de l'enseignement qui implique une connaissance directe des pratiques par observation intervenant dans le cours de langue. La formation initiale ne saurait prétendre à développer la maîtrise complète d'un bon professionnel. Il faut aller à l'essentiel, c'est - à -dire les compétences devant permettre de poser et résoudre des problèmes complexes. Ces dernières sont trop diverses et trop changeantes pour qu'on puisse donner des solutions aux enseignants débutants avec la logique traditionnelle des établissements universitaires. Au plus, il faudra laisser les modèles didactiques s'intérioriser pour développer

la capacité d'adopter ou d'inventer des séquences d'instruction et des stratégies d'enseignement en fonction des besoins.

Cela signifie que l'enseignant doit connaître plusieurs moyens professionnels pour se sentir à l'aise dans une classe de langue afin de pouvoir apprendre et progresser. Selon Perrenoud (1993, 60) "Les enseignants doivent être en balance entre théorie et pratique dans la classe. "

Dans cette partie seront développées quelques analyses liées à l'expérience et aux certifications qu'ont les différents enseignants universitaires du département de français à l'Université de Yarmouk. Nous partirons de quelques constats tirés de notre expérience personnelle en tant que formatrice et de celles des collègues les plus proches. Voici des constats locaux de nos formateurs à l'Université de Yarmouk:

- Les professeurs chercheurs ne sont pas tous dans la même situation. Certains n'ont pas de diplômes prestigieux attestant leur formation et de leur capacité à mener des recherches (diplômes de master ou de doctorat). Cela pose des difficultés aussi bien théoriques (manque de formation et d'expérience pour la recherche) que pratiques (dévalorisés professionnellement par le manque de diplômes prestigieux).
- La formation universitaire initiale compte sur un nombre important de formateurs vacataires (donc temporaires), ce qui rend difficile la planification et la mise en œuvre d'un travail coordonné entre tous les formateurs. En outre, les mauvaises conditions de travail (grand nombre d'heures de cours) des vacataires ne leur permettent pas de s'intégrer aux autres activités de la formation comme la recherche, par exemple, ce qui limite l'enrichissement professionnel dont ils pourraient espérer bénéficier.
- Concernant l'expérience de travail, beaucoup de formateurs ont commencé à enseigner le français à l'université sans avoir une expérience pratique auparavant. Cette situation engendre pour le formateur des difficultés supplémentaires, et conduit à une formation d'une qualité incertaine pouvant nuire à son bon déroulement, surtout quand il s'agit d'un enseignant non spécialisé et de surcroît inexpérimenté, confronté à un public adulte très demandeur et très critique.

Au sein du département de langues modernes, il existe deux types de formateurs universitaires travaillant dans le cursus de licence. Ces deux types se construisent par opposition entre débutant et chevronnés. Chacune de ces catégories peut se partager selon l'ancienneté de l'emploi, l'acquisition de nouveaux diplômes, les différences de statuts et de charge horaire.

Les formateurs universitaires que l'on va considérer comme formateurs débutants sont ceux qui, directement après la formation universitaire initiale (master ou maîtrise de français), viennent travailler à l'université comme enseignants. Ils n'ont pas eu au préalable une grande expérience de l'enseignement, à l'exception du stage obligatoire à la fin de la FUI (formation universitaire initiale). Ce phénomène est dû à une pénurie de candidats ayant le profil recherché. En effet, les vagues successives de départ en retraite de professeurs chevronnés ont laissé de nombreux postes à pourvoir.

En général ces formateurs débutants sont embauchés avec des contrats à durée déterminée, ce qui explique qu'ils soient appelés enseignants vacataires ou remplaçants. Les formateurs chevronnés sont des enseignants qui ont fait leurs preuves par le travail, et surtout par de longues années d'expérience dans la formation. Ils sont plus diplômés (diplômes de doctorat). Ils ont cependant une autre formation de connaissance du français. Il faut signaler cependant qu'en Jordanie les filières de spécialisation les plus fréquentes pour les enseignants se trouvent dans les domaines de la littérature et de la linguistique.

La plupart des formateurs de cette université sont des formatrices, dix femmes contre quatre hommes, phénomène que l'on trouve également pour les enseignants de L.E. (langue étrangère) Ainsi, on trouve seulement quatre formateurs ayant réalisé des études universitaires avant ou durant les années 85. Tous les autres formateurs ont suivi leur formation initiale dans les années 2000 et 2010. On remarque donc la jeunesse des formateurs, dont plus de la moitié est née entre 1970-1979. Ceci explique que la majorité des enseignants appartienne au type «formateur débutant», et qu'il reste peu de «formateurs chevronnés» en activité. Les vacataires manquent pour la plu-

part d'expérience professionnelle. Ils se voient en général confier des disciplines de FLE pour la première année d'enseignement, ou des disciplines optionnelles du cursus, par exemple: ils enseignent les cours débutants 145, et les cours 146 (voir chapitre 1). De plus, toujours compte tenu du caractère temporaire de leur contrat, on ne leur demande pas de s'intégrer aux travaux de recherche universitaire ou aux activités administratives. La période assurée par ces professeurs vacataires ne peut pas être, en principe, très satisfaisante pour aucune des parties. Pour les étudiants, le fait de côtoyer un enseignant débutant n'est pas très rassurant. Pour les autres enseignants, la présence d'un vacataire étant vu comme temporaire et le fait que l'on ne lui délègue pas d'autre type de responsabilité que celle d'assurer des cours, ne leur permet pas de l'intégrer efficacement dans un travail en équipe.

La plupart de nos enseignants ont suivi des cours ponctuels de formation ou ont participé à des congrès en pays francophones, ce qui signifie que la plupart des formateurs a eu la possibilité de réaliser des déplacements et d'avoir des contacts avec au moins une culture francophone. Ceci est très enrichissant pour leur formation et entraîne des répercussions sur les étudiants. En fait, lorsqu'un formateur se déplace à Paris, il en profite pour rassembler une grande quantité de matériel, surtout écrit, qu'il utilisera plus tard avec ses étudiants. Ce contact avec une panoplie de documents originaux est stimulant. C'est aussi une manière pour les formateurs et leurs étudiants d'apporter dans la classe un peu de la culture et du quotidien de l'autre.

La majorité de formateurs dont la première expérience en tant que professeur de français a eu lieu à l'université est bien obligée de rattraper le manque d'expérience (parfois doublé d'un manque de spécialisation) par une formation fondée sur l'expérience au jour le jour. Dans ce contexte de manque d'expérience et de manque de spécialisation se pose encore plus lourdement le problème de la difficulté de mener à bien un travail d'équipe coordonné. C'est alors tout le projet de formation qui en souffre. L'Université de Yarmouk permet aux formateurs de suivre, par différents moyens, une période de formation dans un contexte institutionnel universi-

taire.

En théorie, l'enseignant pourra être détaché de son activité universitaire (totalement ou partiellement), pour suivre sa formation, à condition que, d'abord, avoir son projet de prolongement de formation approuvé par son université, et par son département universitaire. Son éloignement ne trouble pas le bon déroulement du département, ce qui implique que ses collègues assument temporairement les fonctions qui lui étaient destinées, ou alors qu'il soit remplacé par un vacataire. Enfin, il s'engage à finir son projet et à reprendre ses activités dans les délais prévus.

Dans la pratique, l'enseignant peut prendre un congé d'étude à temps complet, pour préparer le doctorat. Mais on peut en déduire qu'il n'est pas très facile d'obtenir un congé d'étude. D'après notre expérience pratique, nous avons estimé que la formation que nous avons reçue, (formation initiale) n'est pas liée à la réalité sur le terrain et à notre profession. Il est difficile de prétendre cependant qu'une telle formation ait effectivement préparé à la réalité du terrain. On peut estimer que l'inadaptation révèle un sentiment d'impuissance face à nos apprenants, en dépit de leur maîtrise de la langue d'enseignement.

Aujourd'hui, la professionnalisation des didacticiens universitaires devient impérative. Elle se réalise soit par la formation continue des enseignants déjà en place, par des processus ou des organismes tels l'AUF (L'Agence Universitaire de la Francophonie), l'Alliance Française, le Centre Culturel Français à Amman (qui joue un rôle important relayé au niveau européen par une politique active du Conseil de l'Europe), soit par le recrutement de jeunes enseignants ayant bénéficié de formation en master ou doctorat en FLE, notamment dans les universités françaises.

La réforme globale de l'éducation en Jordanie impose des modifications quant au niveau d'intervention des didacticiens universitaires et aux types de cursus universitaires de FLE. Dans notre département, la didactique de FLE figure au niveau licence mais il n'existe pas un niveau de master. Au niveau licence, les étudiants disposent de seulement quelques cours de formation en FLE (trois cours soit quatre pendant leur quatre année de for-

mation). Ces cours sont des cours magistraux et des travaux dirigés. Quelques enseignants demandent, dans le cadre du deuxième examen, que les apprenants se rendent dans des écoles privées pour observer les cours de français et écrire un rapport, sans que les apprenants soient dirigés sur la méthode à suivre pour une observation pratique de terrain et sans que des directions spécifiques soient données.

Au sein du département, les formateurs de FLE bénéficient de l'étroite collaboration des lecteurs français, dont beaucoup sont spécialisés en didactique. Ces lecteurs français jouent un rôle fondamental dans la formation au sein du département. Ils sont en Jordanie grâce à des accords bilatéraux passés avec l'appui du service culturel de l'Ambassade de France. Pendant le cours, les lecteurs français exploitent des documents authentiques et des matériaux animés par des intervenants français. Ils introduisent dans la classe la pratique et la théorie ; cette méthode d'apprentissage est la plus appréciée des apprenants jordaniens, dont beaucoup avouent qu'ils leur ont donné le goût d'enseigner le FLE.

La grande majorité des apprenants à l'Université de Yarmouk, choisit de se spécialiser dans une double spécialité. Dans la plupart des cas, ils se spécialisent en français et dans une autre discipline: pédagogie, sociologie, philosophie, anthropologie, etc. Ils obtiennent une double compétence dans laquelle chacune de leurs spécialités a le même statut et la même importance. Leurs études sont sanctionnées par des diplômes bivalents qui leur offrent la possibilité de trouver des débouchés en relation avec l'une et l'autre de leurs spécialités.

3.2.2 La formation continue

Une bonne formation initiale est indispensable à un formateur, mais la formation continue dispensée tout au long de la vie professionnelle apparaît de plus en plus comme le garant d'un dynamisme pédagogique sans cesse renouvelé. La formation continue est une formation professionnelle qui enrichit les connaissances de l'enseignant et accroît ses performances professionnelles.

S'inscrivant dans une démarche de construction des savoirs et des compétences, la formation continue consiste à développer le savoir-faire de l'enseignant par l'acquisition de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes pertinentes à la pratique professionnelle. Cependant, le fait que cette tâche soit à la charge du formateur responsable de la matière ne dispense en rien l'enseignant de français de sa participation active à l'acquisition des savoirs et le savoir-faire nécessaires à la réussite de son action pédagogique.

Institutionnellement, la formation continue des enseignants de français en Jordanie s'organise autour des journées de formation dites séminaires. Les séminaires permettent de renforcer les capacités des enseignants en matière de détermination du profil de sortie des apprenants pour les différentes années d'apprentissage du français, selon les principes pédagogiques de l'intégration (Idoughi 2010, 72-73).

Le nombre de ces formations est variable. Il dépend essentiellement du Centre Culturel Français et de l'éducation nationale. Les réunions de coordination qu'organisent les enseignants participent à leur formation. On suppose que le nombre de ces rencontres doit être proportionnel aux besoins des enseignants, dépendant de leur degré de formation; moins ils sont formés, plus ils en ont besoin, et plus le nombre des réunions de coordination devrait être important.

En Jordanie, les enseignants de français au sein de l'université peuvent se tenir informés de tout ce qui se passe autour de l'apprentissage et de l'enseignement du français par une participation à des stages et des conférences pédagogiques (de courte/ longue durée) sur différents aspects. Ces stages sont surtout effectués par des universités en relation avec l'ambassade française. Ces stages portent sur:

- les différentes branches de la linguistique (phonologie, morphologie,...),
- la didactique du français. Cette formation présente analytiquement aux enseignants l'évolution de différentes théories d'enseignement et insiste sur l'approche communicative, comme par exemple: l'utilisation un document authentique en classe, la correction des fautes, l'évaluation les connaissances acquises ou la promotion de l'interculturel.

- Les méthodes d'évaluation: comment enseigner de manière effective les unités du DELF-DALF etc., comment corriger en utilisant les grilles d'évaluation.

Pour améliorer la formation continue des enseignants de français en Jordanie, un plan de formation a été établi par le ministère de l'Éducation nationale avec la coopération de l'Alliance française en Jordanie. Ce sont les institutions qui se chargent de la réalisation du plan de formation continue. Ils ont proposé aux enseignants de français de participer à la «Cellule pédagogique». C'est un lieu de convergence et d'échange dont l'objectif est le perfectionnement. Le but est plutôt de faire adhérer le maximum d'enseignants à travers des réunions d'animation et la production de fiches pédagogiques, ainsi que l'accroissement du «professionnalisme» des enseignants. L'espace de la formation continue n'est plus la personne, mais le collectif. Des réunions de régulation de l'ensemble des conseillers pédagogiques pilotées par la coordination universitaire permettent de mener régulièrement des évaluations et d'affiner les stratégies pratiques pour une meilleure maîtrise des savoirs et des stages en France, et des stages locaux avec des personnes, ressources internes et externes, spécialistes en disciplines pédagogique et didactique.

On peut résumer le contenu pédagogique de la "Cellule" par les points suivants: D'abord, l'acquisition de compétences en communication orale. Puis, la prise de note en français à partir d'un document sonore. Enfin, les stratégies d'acquisition en situation d'interaction. Dès la fin de cette réunion, les formateurs s'impliqueront dans le projet de mise à niveau où ils assurent chacun un atelier d'expression orale.

Tout au long du déroulement de cette Cellule les formateurs sont suivis par des personnes plus expérimentées. Ce suivi se fait dans le but de donner aux formateurs une formation continue, à partir d'observations et d'échanges qui permettent aux formateurs de s'auto-évaluer, et de revoir en outre leur approche pédagogique personnelle jusqu'à l'obtention d'un résultat satisfaisant.

Le plan de formation continue à l'intention des enseignants jordaniens de français est caractérisé par plusieurs éléments. D'abord, il introduit les nouvelles technologies comme composante de la formation. Puis, il fonctionne par modules de formation de plusieurs séances, chacun devant permettre d'approfondir, d'expérimenter en classe et d'échanger les bonnes pratiques pédagogiques. Enfin, il s'appuie constamment sur les méthodes utilisées actuellement, ainsi que sur les réflexions et les travaux pratiques pédagogiques des enseignants effectués au quotidien. On peut dire que l'objectif de la formation continue en Jordanie est d'offrir une formation de type professionnel visant à mieux armer les enseignants de français à l'heure actuelle, à enseigner au niveau universitaire, en tenant compte des compétences à développer chez les apprenants dans un contexte institutionnel, et visant de plus à utiliser des principes et méthodes qui caractérisent un enseignement efficace. La formation continue de l'enseignant de français à l'Université de Yarmouk est prise en charge par le CCF (Le Centre Culturel Français) et par le ministère de l'Éducation. On peut citer quelques exemples de formation continue de l'enseignant:

- Formation sur l'enseignement du français: Objectifs généraux ou le développement d'un "programme".
- formation sur les contenus d'enseignement (durée 12 heures): Développer des compétences et des savoir-faire. L'objectif de cette formation est d'amener les enseignants à systématiquement prendre en compte dans leurs pratiques pédagogiques les quatre compétences (compréhension orale et écrite/ expression orale et écrite) et les savoir-faire à développer chez les apprenants. Ce travail est réalisé à partir d'exemples concrets issus de diverses méthodes et leçons de français. Puis, des exercices sont pratiqués à partir de la méthode *Taxi 1* (élaboration de fiches d'analyse des objectifs, découpage des séquences d'une leçon à partir des quatre compétences à développer et des savoir-faire à enseigner). En même temps, cette formation prépare les enseignants aux épreuves du DELF, qui fait dans ce cadre l'objet d'une séance complète.
- Formation sur des principes et méthodes pédagogiques (durée 9 heures) ;

l'objectif de cette formation est de savoir prendre en compte les objectifs généraux du programme, les compétences à développer ainsi que les conditions d'enseignement (effectifs importants, place de la discipline dans la formation, horaires, fidélisation du public, matériel etc.) pour choisir la méthode pédagogique appropriée.

- Analyse d'une séquence centrée sur les activités de l'enseignant. Cette formation dure 9 heures. L'objectif est de comprendre les différentes activités que l'enseignant doit mettre en œuvre (élaboration de grilles d'analyse), il faut savoir organiser une leçon et mettre en place une situation d'apprentissage, et élaborer des fiches de préparation des leçons à partir de la méthode *Taxi 1* notamment.

Afin d'anticiper sur la formation ultérieure qui est consacrée à l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement du français, le Centre Culturel Français à Amman propose deux stages intensifs d'utilisation de l'outil informatique et des logiciels de base dans la classe du FLE, en présentant des sites spécialisés dans la didactique du français et des ressources documentaires complétant la formation.

L'intervenant est un spécialiste des nouvelles technologies, il est francophone, arabophone et anglophone. Il intervient devant des groupes de 32 personnes au maximum (2 personnes par poste informatique). Les participants sont repartis par niveau (sans aucune expérience, avec expérience moyenne, avec bonne expérience) selon les réponses qu'ils donnent à un questionnaire élaboré par l'intervenant. Selon le niveau des participants, chaque stage est d'une durée de 12 à 20 heures. Le total d'heures de formation se situe entre 51h et 59h.

Le développement professionnel des enseignants de français peut procéder d'une démarche d'enrichissement personnel qui s'élabore et se continue selon les besoins et envies de chacun.

On observe que les enseignants de français au sein du milieu universitaire n'effectuent pas assez de stages alors que cela pourrait leur permettre de se tenir au courant de toutes sortes d'innovations dans l'enseignement. Les enseignants ne font pas de stages sur la sensibilisation aux nouvelles

technologies de l'information et de la communication (TIC)³⁴, comme par exemple l'utilisation correcte des CD-ROM/DVD pour encourager l'aspect ludique en classe de FLE. Les enseignants ont besoin de participer à des conférences portant sur des sujets d'interdisciplinarité, par exemple: la psychologie éducative, pourquoi les filles sont meilleures que les garçons dans l'apprentissage des langues étrangères, ou comment éviter les discriminations en classe de langue, la gestion de la classe, comment motiver les étudiants qui n'ont pas envie d'apprendre le français.

On peut proposer quelques démarches (voir chapitre VI, pour plus détaillée) pour favoriser la formation continue de l'enseignant de français. L'enseignant devrait être abonné à de différents magazines en français, être membre de différentes associations de français et suivre de près les nouvelles publications des maisons d'édition pédagogique et didactique. Quant à Internet, ce moyen donne la possibilité pour l'enseignant de chercher et de trouver du matériel pédagogique, prêt à être utilisé en classe de langue. En même temps, la formation continue des enseignants peut prendre corps à travers des projets de coopération multilatérale franco-jordanienne. Ces projets ont pour objectif l'élaboration des programmes, des cours, des stratégies ou du matériel pédagogique pour la formation d'enseignant. À partir de ces projets les enseignants peuvent bénéficier et profiter des bourses pour une durée de trois à huit mois en France, dans des universités françaises, ou participer à des cours en France avec des collègues français.

Comme ces projets n'ont pas la même régularité, l'enseignant doit intervenir lui-même pour améliorer le niveau dans sa formation ou plutôt y assurer une permanence et une continuité. Pour cette même raison, nous voulons insister sur une opération très importante: l'auto-formation. On sent de plus en plus la nécessité d'adopter cette formule très importante, qui est une méthode de formation visant à la construction des savoirs par les formés eux-mêmes. Elle se prête également à des techniques de travail portant sur l'acquisition et l'assimilation des connaissances.

³⁴L'abréviation TIC (Technologies de l'Information et de la Communication).

L'enseignant de français, profitant de sa formation initiale comme base, doit avoir la capacité de s'informer, de s'ouvrir sur le monde, de poursuivre des recherches, de sélectionner, d'élaborer du matériel pédagogique ou d'évaluation. S'informer peut évidemment aboutir à une actualisation des connaissances, surtout dans le domaine de la didactique des langues, car tout évolue grâce aux recherches en linguistique et en méthodologie. L'auto-formation reste une question de principe dans la pratique de l'enseignant. Si l'enseignant ne fait jamais l'expérience de s'auto-former, il sera incapable de transmettre cette expérience à ses apprenants (Porcher 1992b, 15-20).

Les technologies modernes de l'information et de la communication sont devenues tellement présentes dans la vie professionnelle et la vie privée des nouveaux cadres, elles ont permis de faciliter de si extraordinaires performances, y compris dans les autres domaines de la formation et de l'apprentissage qu'il ne paraît plus possible de ne pas songer à les utiliser pour apprendre à communiquer par ordinateur.

Le développement du système de formation continue à l'Université de Yarmouk devra être sans cesse repensé et réadapté au besoin des apprenants de français, afin qu'il réponde au profil des enseignants attendus par la société du XXIème siècle.

Dans le chapitre suivant, nous allons analyser les résultats d'une enquête auprès des apprenants de français à l'Université de Yarmouk. L'objectif de cette enquête est de permettre aux apprenants d'exprimer leur point de vue sur les difficultés d'enseignement/ d'apprentissage du français au sein du département de français et de la formation qui est actuellement dispensée.

Chapitre V

Enquête menée auprès des étudiants de français à l'Université de Yarmouk

1. Introduction

Nous ne laisserons pas de répéter que notre recherche doit avoir un objectif pratique; le besoin est grand de servir le processus éducatif là où nous enseignons actuellement le français. Nous avons tenu à mener une enquête effectuée par nos apprenants du département de français.

Ce processus doit préoccuper les enseignants de français, et ils doivent l'impliquer dans la description du programme de l'enseignement. L'apprenant se trouve au cœur dans l'apprentissage du français au sein universitaire.

Le département de français à l'Université de Yarmouk offre deux types de formations linguistiques pour nos apprenants: premièrement, une formation universitaire de quatre ans sanctionnée par diplôme, qui donne la possibilité d'avoir un poste d'enseignant en secondaire, et deuxièmement, un enseignement obligatoire dans le cadre du cursus du département d'anglais de la faculté de lettres. Le programme est évidemment défini et fixé par le département de français, pour chaque année.

L'objectif est de présenter les points de vue des apprenants sur l'enseignement/ l'apprentissage du français au sein de l'université, à la base d'une enquête. Cette enquête est une recherche pour obtenir des résultats à partir des questions (fermées/ ouvertes/ semi-fermées), qui sont quantifiables. Elle ne consiste pas uniquement à obtenir des informations mais aussi à étudier les faits obtenus.

Lors de cette étude de terrain, nous allons mettre en relation les hypothèses, basées sur notre expérience et sur celle de notre entourage universitaire proche, avec les opinions et les appréciations des apprenants de français dans la même université. Cette enquête permet de mieux cerner les points communs et la spécificité de chaque type des deux formations, et révèle aussi la diversité des points de vue sur quelques aspects que nous considérons comme problématiques. En outre, les résultats de cette enquête nous ont donné la possibilité d'enrichir l'éventail des propositions, à partir des suggestions faites de la part des informants. Les analyses de notre en-

quête servent de base aux propositions (figurant dans le chapitre 6) en vue d'améliorer l'enseignement du français en milieu universitaire.

2. Les informants

Le groupe d'informant que nous avons choisi pour notre enquête se compose de 100 étudiants inscrits dans le département de langue moderne à l'Université de Yarmouk. Ils préparent une licence de français en quatre années. Les groupes testés sont en quatrième et en troisième année de licence et ont suivi un minimum d'environ 115-125 heures de français. Ils appartiennent aux catégories que les manuels de langue classent sous l'appellation niveau avancé. Ce sont tous des Jordaniens, des jeunes adultes âgés de 20-23 ans.

La majorité de notre public est de sexe féminin, en raison du fait qu'en Jordanie comme dans beaucoup de pays, les filles se dirigent vers l'apprentissage des langues davantage que les garçons. Nous avons choisi ce public car nous avons intérêt à interroger un public qui ait une connaissance suffisante de la langue française afin de pouvoir déterminer l'objectif de notre travail, et qui puisse répondre aisément à nos questions grâce à leur expérience du français.

Nous avons soumis le questionnaire au public choisi au début du deuxième semestre 2011-2012, et l'avons fait passer à la fin des cours de français. Nos collègues jordaniens ont été chargés de présenter notre questionnaire aux apprenants. 120 questionnaires ont été distribués, dont 100 ont été répondus.

3. Pré-enquête

Nous avons choisi l'enquête par des questionnaires car cela elle nous a permis de travailler avec un public plus large que celui que nous aurions pu

toucher par la voie de l'entretien. Nous avons écarté le recours à des entrevues pour deux raisons: premièrement, à cause de la difficulté de pouvoir dialoguer de façon satisfaisante sur des opinions qui nécessitent un lexique suffisant en français avec des apprenants qui n'avaient pas une compétence linguistique appropriée, et deuxièmement, la procédure par entretien présente l'inconvénient d'être coûteuse en temps, si l'on souhaite travailler sur un échantillon relativement grand.

En phase de pré-enquête, nous nous sommes basées sur quelques hypothèses pour élaborer notre enquête. Nous avons formulé les hypothèses suivantes:

Hypothèse 1: Les apprenants jordaniens rencontrent des difficultés dans leurs enseignement / apprentissage du français au sein de l'université.

Hypothèse 2: Le département de français à l'Université de Yarmouk manque de nouvelles technologies et méthodologies.

Hypothèse 3: Les enseignants de français en milieu universitaire ne disposent pas d'une bonne formation (continue/ initiale) pour former de futurs enseignants en français.

En partant de ces hypothèses nous nous sommes posé quelques questions à partir desquelles nous avons établi notre enquête. Ces questions sont les suivantes:

1. Le département de français de cette université utilise-t-il de nouvelles approches dans la formation des adultes en français (l'approche communicative, le TIC)?
2. Les enseignants exploitent-ils, pendant le cours de langue, des documents authentiques comme le cinéma, qui sont des supports importants de par leurs richesses culturelles et langagières?
3. Comment peut-on utiliser la culture de nos apprenants (leur culture maternelle), qui est éloignée de la culture de la langue cible, dans l'enseignement / l'apprentissage de la langue française?
4. Quelles compétences linguistiques et interculturelles peut-on développer en utilisant les nouvelles technologies durant les cours de français?

5. Les méthodologies mises en œuvre, peuvent-elles répondre au besoin langagier et culturel de notre apprenant?
6. Le milieu familial joue-t-il un rôle sur la motivation des apprenants de français?
7. Quels sont les intérêts de nos apprenants face au français?

A partir de notre travail de terrain, nous pouvons affirmer que l'apprenant acquiert le français par l'interférence de sa langue maternelle et la première langue étrangère (l'anglais). Or, les apprenants n'ont pas l'occasion d'acquérir le français en dehors de leurs cours à l'université.

Cette enquête ne sert pas uniquement à obtenir des informations, mais aussi et surtout, à étudier les relations existantes entre les faits obtenus, et elle permet de connaître le degré de satisfaction des apprenants.

4. Elaboration de l'outil de travail

Les questions visent à connaître la réalité directe de la transmission du français, et la formation actuelle de l'enseignant. Nous avons réalisé l'enquête en français pour plusieurs raisons. D'abord, elle est destinée aux apprenants jordaniens qui sont déjà en troisième et quatrième années de français, et nous supposons qu'ils ont un bon niveau de français. Puis, pour obliger les apprenants d'exprimer et écrire les idées en français pour les questions ouvertes, Enfin, ce n'est pas logique de poser des questions concernant la langue française, et écrire les questions en arabe.

L'enquête que nous avons élaborée se compose de 16 questions. Ces questions sont de plusieurs types: questions fermées (Q3, Q5), questions ouvertes (Q8, Q11), et questions semi-fermées (Q4). Il nous a paru intéressant de ne pas proposer de structure rigide, source d'ennui pour les sujets testés, composée uniquement de questions ouvertes qui, de plus présentent l'inconvénient d'être extrêmement lourdes à analyser. Nous avons opté pour des questions fermées chaque fois que notre objectif était de recueillir des informations pures excluant tout avis personnel. Par exemple:

Q3: Avez-vous étudié le français auparavant?

Q5: Avez-vous visité la France ou un autre pays francophone?

Q14: pensez-vous que la culture française soit éloignée de votre culture maternelle?

La réponse à ces questions ne peut-être que «oui ou non». Si l'apprenant répond non, on peut passer directement à la question suivante par une petite note, placée à la suite du non, ce qui lui permet de répondre plus rapidement. Dans le cas où la réponse est oui, nous avons proposé à la suite des questions (Q4, Q6) une question semi-fermée qui est plus aisée pour des apprenants jordaniens qui ne maîtrisent pas parfaitement l'écrit en français. Dans les questions semi-fermées et ouvertes, nous pouvons évaluer la production écrite de notre public, et l'apprenant peut en même temps justifier son choix.

Dans les questions fermées nous avons proposé d'autres questions (voir en haut: oui/ non) ayant pour réponses; «souvent, rarement, jamais», «faible, moyen, bon, très bon», et «très satisfaisant, satisfaisant, insatisfaisant, très insatisfaisant». Nous avons varié les réponses pour que les apprenants se sentent davantage libres de répondre et que les réponses soient davantage diversifiées et objectives. Nous avons mis seulement trois questions (Q4, Q8, Q11) sous la forme d'une question ouverte car ce type de question demande un investissement plus important en termes de l'interprétation. En même temps, nous avons souhaité que le sujet s'exprime librement, car les questions visaient à recueillir des opinions.

L'enquête était constituée d'un questionnaire en trois parties. La première partie était intitulée présentation générale du public (question 1,2):

Q1: Age, Q2: sexe: f. /m.

Aucune question n'a été posée sur le lieu de naissance parce que 90% de nos apprenants viennent d'une population rurale, et que notre université est située dans la petite ville d'Irbid, au Nord du pays, dans une zone rurale comprenant beaucoup de villages. La deuxième partie de l'enquête est consacrée au contenu général de la formation en français de nos apprenants en

dehors de l'université, et de leurs contacts avec la langue française (Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9).

Q3: Avez-vous étudié le français auparavant?

Q4: Si oui, précisez dans quel contexte.

Q5: Avez-vous visité la France ou un autre pays francophone?

Q6: Si oui, il y a combien de temps?

Q7: Regardez-vous TV5 pour rester en contact avec la culture française?

Q8: Qu'est-ce qui vous motive dans votre apprentissage du français?

Q9: Utilisez-vous l'Internet pour apprendre ou pour pratiquer le français?

Toutes ces questions avaient pour objectif de savoir si la langue française occupe une place pertinente en dehors de l'université et dans le milieu familial. De plus, elles permettent de déterminer la façon dont les apprenants considèrent le français et leurs motivations pour l'apprendre dans notre département. La troisième partie du questionnaire a été conçue pour connaître les difficultés de notre apprenant lors de son d'apprentissage du français au sein de l'université:

Q11: A quelles difficultés sont confrontés les apprenants de la langue française?

Q12: Comment trouvez-vous le manuel que vous utilisez?

Q13: Avez-vous parfois éprouvé des difficultés à l'oral à cause de votre timidité?

Q15: Quels sont vos compétences lexicales, la capacité d'employer le bon mot dans le bon contexte.

Les apprenants ont été interrogés sur le niveau de la formation continue de leurs enseignants de français, et les méthodologies utilisées dans les cours de français à l'université (Q10, Q12, Q16), Q10: Avez-vous trouvé que les enseignants maîtrisent l'approche communicative dans les cours? Q12: Comment trouvez-vous le manuel que vous avez utilisé? Q16: Pensez-vous que vos enseignants utilisent des documents authentiques pendant les cours?

5. Le déroulement de l'enquête

En raison de notre expérience professionnelle dans ce département, nous connaissons la plupart de notre public, depuis le début de leur formation dans notre département, ce qui implique qu'eux aussi nous connaissent. Environ la moitié d'entre eux a suivi nos cours depuis la première année, et les trois quarts ont suivi au moins un de nos cours. Si nous mentionnons ce fait, c'est qu'il nous semble que ce parcours permet d'établir une certaine relation de confiance, et d'avoir plus de liberté dans les réponses apportées aux questionnaires (qui étaient anonymes et auxquels nous avons demandé de répondre sans inquiétude). De plus, nous leur avons également donné l'assurance que les renseignements obtenus resteraient en notre possession, et ne seraient en aucun cas transmis à la direction de notre département. Nous avons mentionné que nous utiliserons ces résultats dans un travail de thèse, afin qu'ils répondent sans crainte à toutes les questions.

Nous avons donc insisté sur l'intérêt de répondre le plus sincèrement possible, puisque les apprenants seraient les bénéficiaires des résultats de ce travail. Chaque personne de notre public était libre de participer ou non à l'enquête et de ne pas répondre à toutes les questions.

Nous avons expliqué le sens des questions en français, ou en arabe, ou dans les deux langues afin d'optimiser les possibilités de compréhension des questions. Nous avons demandé aux étudiants testés de répondre en français, et nous avons expliqué clairement comment il fallait répondre au questionnaire. L'enquête a duré 30 minutes durant deux cours.

Nous pensons que notre connaissance du terrain nous aidera également à bien comprendre les attitudes et les comportements linguistiques de nos apprenants vis-à-vis du français au sein de l'université.

A notre avis, une connaissance du terrain est nécessaire pour la compréhension des réponses recueillies.

5.1. Dépouillement des questionnaires

Nous avons traité les 100 questionnaires à l'aide du logiciel SPSS en raison de la taille importante du public, de la relative longueur de chaque questionnaire et des différents types de questions.

Après un temps d'adaptation nécessaire pour une utilisation aisée de ce logiciel, grâce à l'aide d'une spécialiste de ce programme qui est professeur à la faculté de technologie de notre université, nous avons constaté que même, s'il représente, après la phase de saisie des questions et des réponses, une aide extrêmement conséquente et appréciable pour le traitement des questions fermées, et semi-fermées, il n'en va pas de même pour les questions ouvertes. La phase d'analyse de cette enquête était celle des questions Q1, Q4, Q8, Q11, qui ont pris plus de temps pour l'analyse.

Parce que quelques apprenants ont répondu à ces questions en arabe, nous étions obligés de faire une traduction française afin de ne pas perdre leurs réponses de notre corpus. Demander à des étudiants en troisième année de s'exprimer au maximum en français, suppose que l'on s'expose au risque d'avoir des réponses parfois peu claires; surtout Q8 et Q11, présentent beaucoup d'erreurs lexicales et grammaticales dans leurs réponses, dues à l'interférence de la langue maternelle.

Dans l'ensemble, 23 apprenants, ont si mal formulé et mal orthographié leurs réponses, qu'elles restaient incompréhensibles. Dans ce cas, nous n'avons pas noté les renseignements fournis. Par exemple, la réponse à la Q11: à quelles difficultés sont confrontés les apprenants de la langue française? a répondu «Je ne sais pas la difficulté», dans ce cas, la réponse n'a pas pu être intégrée dans notre corpus. Nous avons considéré que la réponse de cet étudiant ne permettait pas d'établir un lien entre la question et la réponse. Les réponses aux questions ouvertes et semi-fermées étaient rédigées en arabe.

5.2. Analyse de l'enquête

Nous procéderons par une analyse question par question. Les résultats sont présentés selon l'ordre des questions dans le questionnaire. Nous avons formé des tableaux avec des calculs pour chaque question pour une meilleure lecture des résultats.

5.2.1. Le public

Dans cette première partie du questionnaire, nous nous intéressons à certaines données concernant l'âge et le sexe de notre échantillon. Ces informations nous permettent de donner une présentation générale du notre public.

Q1: Age

Nous constatons que la majorité des étudiants est âgée de 20-21ans. 42,1% sont âgés de 20 ans, 36,8% sont âgés de 21 ans, 11,8% sont âgés de 22 ans. Cela s'explique par le fait que les sujets de notre enquête sont des étudiants de troisième et quatrième année. Sur l'ensemble du groupe 3,9% seulement sont âgés de 23 ans et plus.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
19	2	2,5	2,6
20	42	40,0	42,1
21	38	35,0	36,8
22	9	11,2	11,8
23	3	3,8	3,9
24	1	1,2	1,3
25	1	1,2	1,3
Total	76	95,0	100,0
Système manquante ³⁵	4	5,0	

Graphe 1

Les apprenants ayant 23 ans ou plus sont des étudiants âgés, puisque après le baccalauréat les étudiants entrent à l'université (âgés de 18 ans).

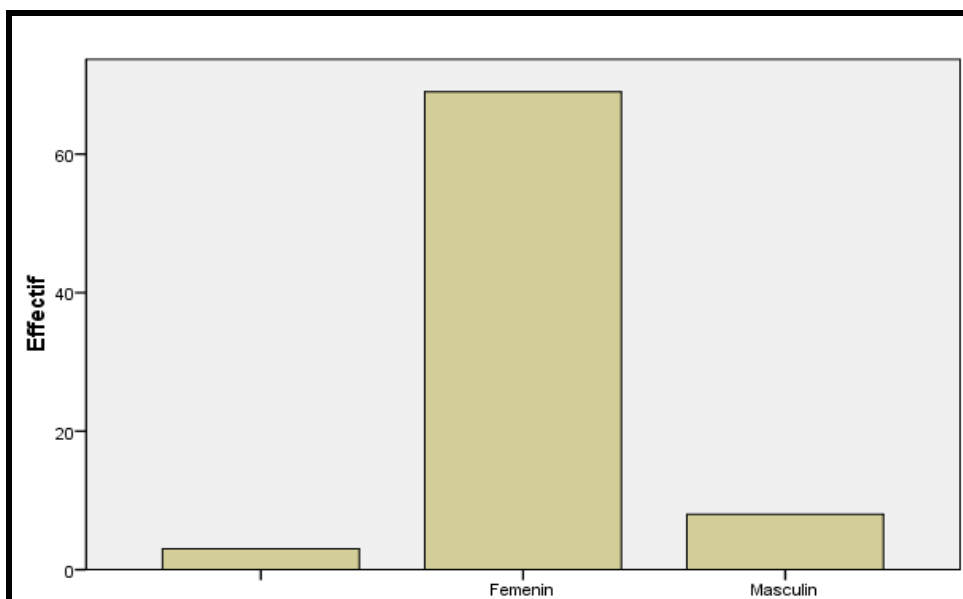
³⁵ Le mot "manquante " désigne le nombre des apprenants qui n'ont pas répondu à cette question.

Nous avons donc devant nous des jeunes adultes, en raison du fait qu'ils ont redoublé dans le scolaire ou à l'université.

Q2: Sexe

Comme le montre le tableau, l'échantillon sur lequel nous avons travaillé se compose d'une majorité de filles, 86,2% contre 10% de garçons. On peut expliquer ce phénomène par le fait que traditionnellement les filles s'orientent vers les départements de langues et de littérature en particulier, afin de pouvoir facilement trouver un travail dans le domaine de l'enseignement. Les familles jordaniennes préfèrent payer les frais qui sont élevés, mais assurer à leur fille de poursuivre ses études à l'université en Jordanie. En revanche, on remarque que les garçons choisissent le plus souvent une carrière scientifique comme la médecine, la biologie, etc., ou l'économique.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Féminin	69	86,2	86,2
Masculin	8	10,0	10,0
Total	80	100,0	100,0



Graphe2 sur la question du sexe

5.2.2. Formation des apprenants de la langue française en dehors de l'université

Dans cette partie du travail, nous avons posé des questions (Q3, Q4, Q5, Q6 Q7) concernant le contact de notre public avec le français en dehors du milieu universitaire. L'objectif de ces questions est de connaître le rôle de la famille jordanienne dans la formation de notre apprenant. De plus, on peut constater que le français occupe une position particulière dans le système social (l'école, l'établissement privé, le voyage, les médias, la technologie).

Q3: Avez-vous étudié le français auparavant?

Q4: Si oui, précisez dans quel contexte.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
non	64	80,0	84,2
oui	12	15,0	15,8
Total	76	95,0	100,0
Manquante Système manquant	4	5,0	
Total	80	100,0	

Graphe 3

L'analyse de la question N°3 montre que 84,2% de notre public a répondu «non» c'est-à-dire que les étudiants n'ont pas étudié le français auparavant.

Nous estimons que la majorité de notre public n'a pas reçu de formation en français avant d'entrer à l'université. De plus, les étudiants ont étudié dans des écoles publiques, où le français est facultatif à partir de l'âge de 16 ans. Avant d'entrer à l'université, seulement une faible partie de notre public a reçu une formation en français dans des écoles privées situées dans les grandes villes jordaniennes (Amman, Aqaba), ou encore dans des écoles religieuses (l'école Rosé, l'école des frères). Ces écoles sont chères, et peu de familles sont capables de payer les frais de scolarité.

L'analyse des réponses à la Q4 a montré que les apprenants qui ont appris et étudié le français auparavant présentent de différentes caractéristiques. Pour la majorité d'entre eux le français était une deuxième langue étrangère apprise au sein d'une école privée ou dans un centre culturel dans un but d'ouverture générale, ou avec des objectifs spécifiques (tourisme, économique).

De même, quelques apprenants ont étudié le français dans les écoles où il est enseigné comme première langue (L'École française d'Amman, L'École des frères). On trouve aussi des établissements dits «d'investissement», qui sont des écoles privées créées dans les années 90 et qui jouissent d'une plus grande autonomie par rapport aux écoles traditionnelles. Dans les écoles privées le français est fondamental dans tous les apprentissages (les mathématiques en français, l'histoire en français). Ainsi le nombre d'établissements enseignant le français augmente, mais de façon moindre en comparaison avec les écoles où l'enseignement est en anglais.

Quelques apprenants de notre échantillon (2 étudiants) sont nés à l'étranger, dans un pays francophone et ont donc effectué la totalité de leur scolarité en français. Cependant, 7 étudiants ont vécu au Koweït et aux Émi-

rats (les lieux d'émigration les plus courants pour les Jordaniens) où ils ont appris le français dans des écoles privées.

D'autre part, 6 étudiants de notre échantillon sont bi-nationaux (des apprenants possédant deux nationalités):

- Syrien-Jordanien: une fille
- Franco-jordaniens: deux garçons
- Belge-Jordanien: un garçon
- Algérien-Jordanien: un garçon
- Marocain-Jordanien: une fille.

Les deux apprenants franco-jordaniens sont nés en France et leurs mères sont de nationalité française. Ils sont français de naissance. Pour le garçon né en Belgique, le français est sa langue maternelle. Les autres étudiants ont une mère qui parle français.

Les apprenants qui habitent dans la capitale ont déjà suivi des cours intensifs au Centre Culturel Français pendant 6 mois. De même, quelques apprenants ont préparé le Diplôme Élémentaire de langue française (DELF)³⁶. Le centre dispense des cours à un public motivé, en augmentation constante, et coordonne toutes les actions de coopération linguistique et éducative. Ce centre donne également des cours à plusieurs institutions comme des cours de tourisme en français. Enfin, quelques apprenants ont répondu qu'ils ont appris le français en travaillant dans le domaine du tourisme à Petra et à Jerash. On peut conclure que la grande majorité de notre public n'a pas étudié et pratiqué la langue française en dehors de l'université.

En Jordanie l'arabe possède le statut de langue nationale; et l'anglais est la première langue étrangère. L'anglais est la langue de travail officielle et la langue d'enseignement pour l'éducation supérieure. Le français est la deuxième langue étrangère, enseigné dans les écoles privées ou par la famille et l'entourage.

³⁶ Pour plus de détails voir chapitre 1.

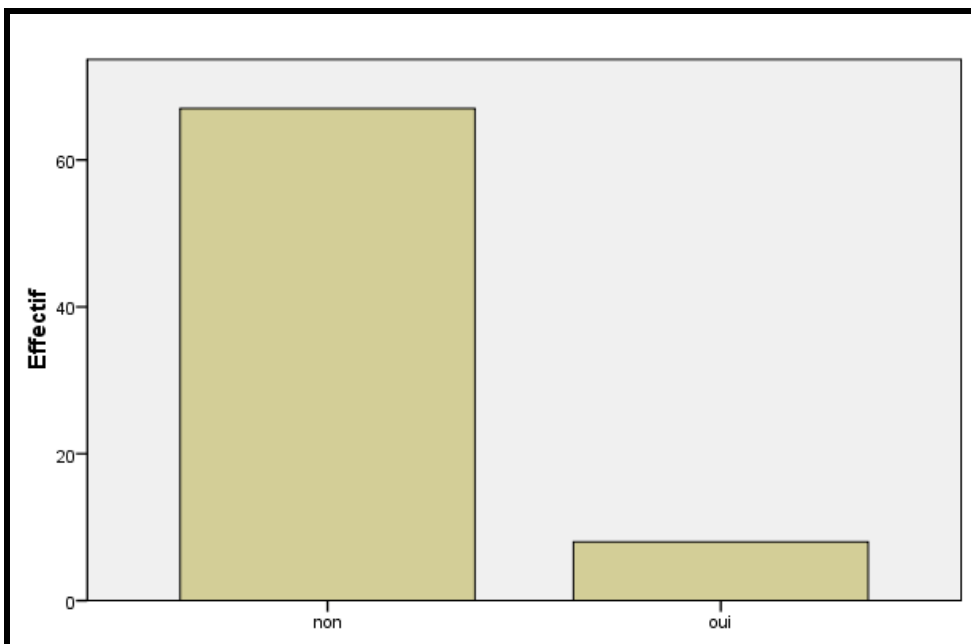
Q5: Avez-vous visité la France où un pays francophone?

L'objectif de cette question était de donner un aperçu de ceux qui sont en contact direct avec le français. Les réponses ont démontré que la majorité des apprenants (89,3%), n'ont pas visité la France ou un autre pays francophone; 10,7% seulement ont visité la France ou un pays francophone.

Pour comprendre les réponses à la question 5, il faut noter le rôle de l'économie en Jordanie. La Jordanie est un pays économiquement sous-développé et les revenus des familles ne sont pas suffisants pour voyager en France ou à l'étranger avec tous les membres de la famille. On peut observer que les voyages à l'étranger ont augmenté pour les milieux aisés mais ne sont pas accessibles à tous puisque le pouvoir économique des jordaniens limite la consommation (loisirs, voyages à l'étranger).

C'est pour cela que la plupart de nos apprenants, qui appartiennent à la classe moyenne, ne sont pas en mesure de voyager en France ou dans des pays autres que la Jordanie. En revanche les 10,7% qui ont répondu «oui» à la question se sont rendus en France en raison du brassage culturel au sein d'une même famille, notamment celles qui comptent des locuteurs francophones, comme la mère ou d'autres proches. Le français peut aussi être la langue de travail de leurs parents. On peut dire qu'ils sont issus de la bourgeoisie. Ces informants ont appris la langue grâce à son entourage et à son environnement familial.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Non	67	83.8	89.3
Oui	8	10.0	10.7
Total	75	93.8	100.0
Manquante Système manquant	5	6.2	
Total	80	100.0	



Graphe de la question 5

Q6: si oui, combien de temps?

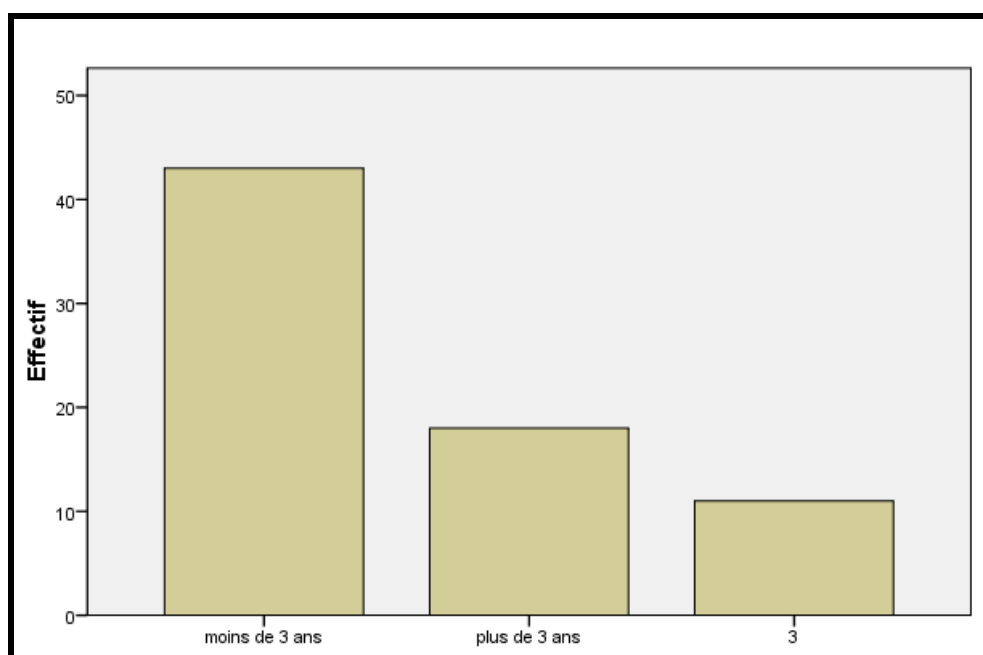
L'objectif de cette question est de savoir quand avait été le dernier contact en France ou dans un pays francophone pour les personnes ayant répondu «oui» à la question précédente. Cette donnée est importante pour savoir si les étudiants ont eu des contacts avec la langue française avant d'entrer à l'université.

Le tableau mentionné ci-dessus, montre que 59,7% ont voyagé dans un pays francophone il y a moins de 3 ans. En revanche, 25% ont voyagé il y a plus que 3 ans, c'est-à-dire avant d'entrer à l'université. Il s'agissait d'un voyage familial, ou organisé par les écoles privées afin d'avoir des échanges avec des francophones. Enfin, 15,3% ont répondu «autre». Ils n'ont pas précisé leur réponse.

Dans cette question, les sondés ont affirmé, avec un pourcentage très élevé (59,7%), qu'ils ont effectué leur voyage pendant leurs études à l'université grâce à une bourse offerte par le département aux apprenants de deuxième année, pour une période de 1 à 6 mois. Ce voyage en France a pour objectif de maîtriser la langue en dehors de la classe de français et de

nouer des contacts avec des Français. L'Université de Yarmouk attribue une bourse aux meilleurs étudiants (15 étudiants chaque année), pour des séjours à Lyon, à Rouen, et à Besançon.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
moins de 3 ans	43	53.8	59.7
plus de 3 ans	18	22.5	25.0
3	11	13.8	15.3
Total	72	90.0	100.0
Manquante Système manquant	8	10.0	
Total	80	100.0	



Graphe sur la question 6.

Q7: Regardez-vous TV5 pour rester en contact avec la culture française?

Cette question porte sur l'activité des apprenants jordaniens en dehors du cours de français. Le but visé est de savoir s'ils ont pratiqué le français et suivi de manière régulière les émissions françaises et les chaînes franco-phones. Les médias restent la source principale de représentations cultu-

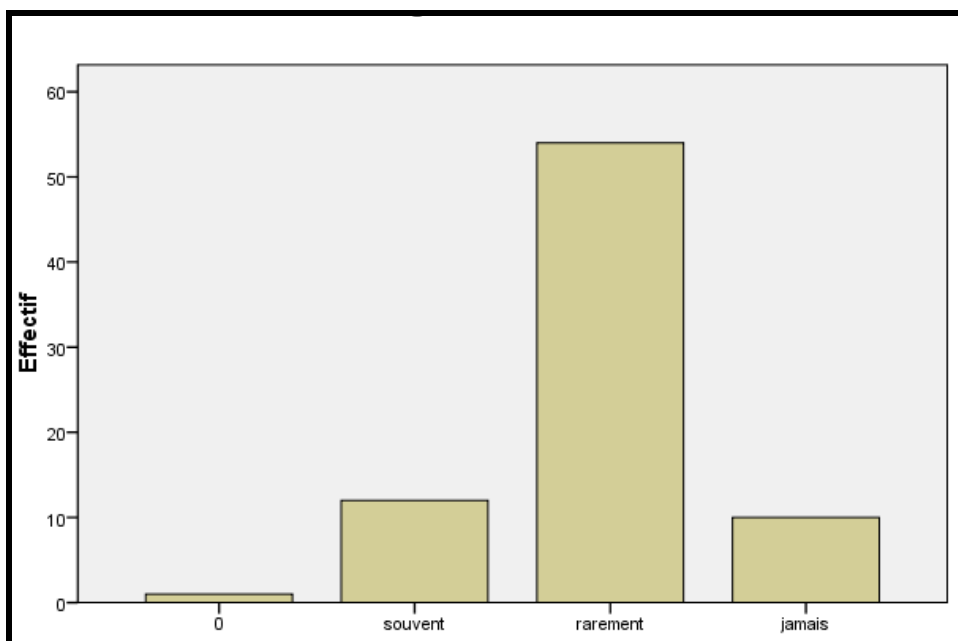
relles, et *TV5*, transmet des documentaires sur la culture française. De plus, *TV5 Monde* donne à voir toute une variété de programmes, qui sont un support important pour la classe de langue (émission de vulgarisation scientifique, programme traitant de gastronomie, de découverte du monde).

Toutes ces émissions offrent un vaste matériel pour l'enseignement et l'apprentissage du français. Des lexiques techniques ou spécialisés (tourisme, hôtellerie en français) sont utilisés lors de ces programmes.

D'après les chiffres du tableau, environ 70,1% de nos apprenants ont répondu qu'ils regardent rarement *TV5* contre 15,6% qui ont répondu qu'ils n'ont « jamais » regardé *TV5* ni d'autres émissions en français.

On peut observer que nos apprenants n'ont pas assez de contact avec les médias français. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que les jordaniens sont de très gros consommateurs de médias pro-américains et de programmes en anglais. Peu de Jordaniens regardent des émissions françaises. Ils sont davantage intéressés par les événements sportifs, la mode pour les femmes et par d'autres thèmes plus spécifiques, comme par exemple les élections présidentielles en France (qui a attiré l'attention des jordaniens), et la crise des banlieues.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
	souvent	12	15.0	15.6
	rarement	54	67.5	70.1
	jamais	10	12.5	13.0
	Total	77	96.2	100.0
Manquante	Système manquant	3	3.8	
Total		80	100.0	



Graphe de la question 7.

Q8: Qu'est-ce qui vous motive dans votre apprentissage du français?

Les choix des langues étrangères à l'université dépendent également des motivations et des affinités avec ces langues. Les choix des langues peuvent être classées en plusieurs catégories: les unes liées à l'individu face à la langue étrangère, les autres liées au processus d'apprentissage, et enfin celles dépendant de l'influence du milieu social.

Il faut dire qu'apprendre une langue ce n'est pas seulement en dominer la dimension verbale, c'est aussi s'imprégner de la culture et des valeurs que cette langue véhicule. A partir de cette idée, on a posé la question N°8 afin de connaître les principales motivations pour étudier le français, et dans le but de développer l'utilisation du français pendant les cours. L'analyse des différentes réponses à Q8 (une question ouverte), a permis de relever les motivations suivantes:

Motivations	% de réponses positives
Désir de s'approprier la culture française et intérêt personnel pour cette langue (être multilingue)	26%

Préparer l'avenir professionnel	25%
Désir de faire des études et vivre en France	23%
Obligation d'étudier le français pour communiquer avec des amis et voyager dans des pays francophones	10%
Raisons familiales et envie des parents	9%
Intérêt pour la qualité de vie en France	5%
Influence des amis	2%

Les réponses à cette question montrent que la plupart des apprenants jordaniens (26%), ont pour motivation principale l'envie de s'approprier la culture française et ont un intérêt personnel pour cette langue. Ils expliquent aussi que la culture française est associée au concept d'élégance et au romantisme. Ainsi on peut lire: «je suis complètement amoureux de la culture française.»,

« J'adore les fromages et la baguette, la peinture impressionniste, la mode, je dois absolument apprendre le français».

L'idée romantique de l'amour-passion est diffusée parmi un large public et devient le noyau central de la représentation des français comme "romantiques".

En effet, la culture, la littérature, la musique, ou même le cinéma français, qui attirent beaucoup de Jordaniens, sont des motivations centrales pour l'apprentissage. De même, les apprenants ont constaté que les sonorités de la langue étaient leur première source de motivation lorsqu'ils ont commencé à l'étudier. Ils aiment cette langue: « l'une des plus belle langue du monde.», « elle représente un rêve pour moi, la langue française».

Par ailleurs, le français représente pour 25% de nos apprenants un passeport professionnel, tant pour leur pays d'origine que pour l'Europe, et cela surtout dans les domaines de la mode, des arts et de l'hôtellerie:

"Le français ouvre beaucoup de portes dans le domaine professionnel."

"L'anglais est indispensable bien sûr, mais le français peut améliorer sensiblement les perspectives professionnelles. "

"Le français est une des langues les plus étudiées au monde, parler le français peut être utile pour l'avenir."

" Grâce au français je peux améliorer mon avenir professionnel."

La majorité des apprenants a souligné que la France est une puissance économique, et que la connaissance du français était dès lors très importante pour trouver un travail. Premièrement, les entreprises françaises sont implantées partout en Europe et dans les pays arabes. Elles ont besoin de jeunes employés parlant français, ce qui est un réel atout sur le marché du travail. La langue française n'est plus seulement la langue du bien vivre et du bien être, mais un choix pragmatique orientant une carrière. Deuxièmement, la langue française représente une grande opportunité dans le secteur du tourisme, qui est en voie de développement en Jordanie.

Ensuite on doit noter que de plus en plus d'apprenants jordaniens choisissent de poursuivre leurs études supérieures en France, et d'émigrer là-bas. Parmi notre échantillon 23% des apprenants ont répondu qu'ils voudraient suivre une formation en France dans le domaine du tourisme et du FLE. Ils voudraient vivre et travailler en France, désirent étudier le français pour obtenir un diplôme internationalement reconnu et bénéficier de meilleures conditions d'études.

Une minorité de 10% des apprenants ont répondu qu'ils avaient commencé à apprendre le français car cette langue leur paraissait la plus mélodieuse des langues européennes, et parce qu'il est nécessaire de parler français pour avoir des amis francophones. Une réponse typique est la suivante: " je voudrais être capable de comprendre les gens quand je voyage dans les pays où l'on parle français. "

De plus en plus, les jeunes jordaniens font la connaissance de locuteurs francophones sur internet, la langue anglaise n'étant plus la seule langue de communication sur le web. Pourtant, pour 9% de nos apprenants leurs motivations se basent sur des raisons familiales et l'intérêt des parents. Quelques apprenants ont répondu:

"Ma mère est francophone et je voudrais parler le français correctement."

"Mes parents travaillent au Liban, et j'aimerais bien parler le français."

"J'aimerais bien parler le français comme mes cousins en Syrie."

En revanche, 5% des apprenants sont attirés par le mode de vie français et leur motivation repose sur l'image positive qu'ils ont de la France. Ils ont l'image d'un pays qui respecte sa population et offre de bonnes conditions de vie (école gratuite, sécurité sociale, respect de la famille et des religions). Leurs représentations de la qualité de vie «proverbiale» en France. Se basent sur supposée l'aptitude des Français à savoir discerner et créer le beau. Traditionnellement, comme partout dans le monde, on associe avec « le Français » ou la France, le savoir vivre, le beau (les beaux arts, des produits et constructions culturels qui se trouvent presque tous à Paris, et comme ailleurs, c'est ville est perçue à l'extérieur comme *la France*). On peut trouver ces mêmes associations et clichés en Jordanie, et surtout chez certains étudiants du français. Ces stéréotypés classiques chez les Jordaniens viennent de la télévision, la radio, et les voyages en France.

Ajoutons que pour les Jordaniens les sites français les plus prestigieux sont: la Tour Eiffel, le Louvre, le musée d'Orsay, le jardin de Monet, les châteaux de la Loire et les cafés parisiens. Les librairies jordaniennes développent peu à peu des rayons consacrés aux ouvrages sur la mode, la gastronomie, l'architecture, le design d'intérieur et la vie en France. Cela témoigne de la circulation d'un discours, qui accorde une grande place à la qualité de vie française.

Parmi notre public 2% des apprenants sont des étudiants venant de différents départements, comme l'anglais, le droit, la médecine. Ils prennent le français comme cours optionnel dans leurs cursus. Pour ces étudiants les cours sont dispensés sur deux semestres, ce qui représente environ 21 heures. Leurs réponses concernant leurs motivations pour apprendre le français sont: l'influence des amis, la familiarité avec cette langue, les contacts recherchés, et être capable de comprendre des littératures écrites en français dans leur domaine d'étude, comme le droit, la médecine, ou l'archéologie.

5.2.3 Formation des apprenants du français au sein de l'université.

Cette partie de notre enquête présente l'orientation de notre département de français pour la formation initiale des adultes. De plus, il s'agit de montrer ce que pense notre public face à des difficultés d'ordre méthodologique et technique dans l'enseignement/ l'apprentissage du français à l'université, comme par exemple l'utilisation insuffisante des nouvelles technologies, les problèmes de manuel, et la méthodologie de l'enseignant pendant les cours.

Les questions de Q9 à Q16, nous ont permis d'obtenir des résultats quantifiables et traduisibles en chiffres. Ces résultats nous ont donné un aperçu du statut actuel du français au niveau universitaire en Jordanie. En répondant à ces questions, les apprenants ont exprimé leur opinion en répondant par «oui, non», ou «faible, bon, moyen, très bon» ou «souvent, rarement, jamais». La question 11 est la seule question ouverte où les apprenants devaient s'exprimer sur les difficultés auxquelles ils sont confrontés dans leur apprentissage du français.

Q9: Utilisez-vous Internet pour apprendre ou pratiquer le français?

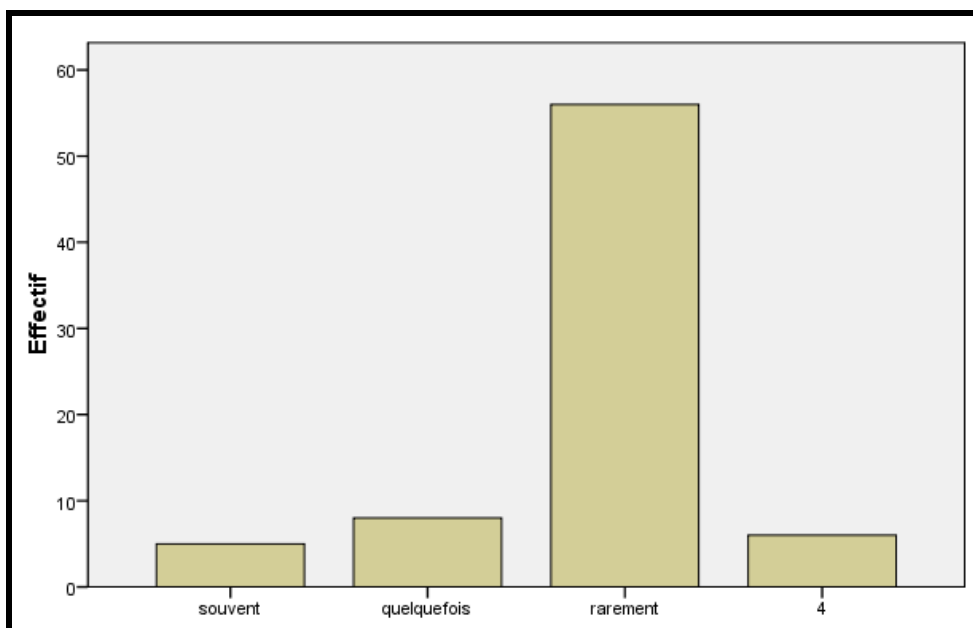
L'objectif de cette question était de savoir si les apprenants jordaniens peuvent avoir accès à Internet au cours de leur apprentissage et s'ils utilisent des ressources en français, comme le site: [www. bonjour.fr](http://www.bonjour.fr), qui sert d'exemple pour la grammaire et les conjugaisons.

Une formation technique sur l'utilisation d'internet apparaît de nos jours indispensables pour l'apprentissage d'une langue. L'utilisation des sites internet peut faciliter l'apprentissage pour notre apprenant. La coordination texte-image facilite souvent l'apprentissage d'une langue de façon pratique et ludique. Internet peut être une source d'informations linguistiques réellement profitable à l'apprenant et à l'enseignant, et une source de données riches et authentiques proposant des activités d'un bon niveau cognitif.

Les enseignants doivent être sensibilisés aux produits multimédia et aux sites pédagogiques disponibles sur internet. Ils doivent encourager les apprenants à utiliser les nouvelles ressources informatiques pour apprendre le français.

Nous avons remarqué que les problèmes d'intégration des sources multimédias dépendent des enseignants. Ils critiquent souvent la qualité et la validité des contenus qui sont offerts sur le web. Ajoutons que la formation initiale des enseignants ne met pas l'accent sur l'utilisation des sites pédagogiques dans l'enseignement du français, et ils préfèrent avoir recours à une méthodologie traditionnelle dans leurs cours plutôt que d'utiliser internet. Ils pensent que le travail avec l'internet puisse déconcentrer les apprenants pendant le cours et faire perdre le contrôle sur les apprenants. Ils préfèrent un enseignement sans technologie, utilisant uniquement le manuel sans recours à d'autres matériaux (Martel 1998, 142-143).

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
souvent	5	6.2	6.7
quelquefois	8	10.0	10.7
rarement	56	70.0	74.7
jamais	6	7.5	8.0
Total	75	93.8	100.0
Manquante Système manquant	5	6.2	
Total	80	100.0	



Graphe de la question 9

Les réponses à cette question montrent que 74,7% des apprenants ont répondu par «rarement», 10,7% ont répondu «quelquefois», alors que seulement 6,7% affirment qu'ils utilisent «souvent» internet pour apprendre ou pour pratiquer le français. Les réponses permettent de noter que l'apprenant jordanien utilise rarement les ressources pédagogiques des sites internet ou les cédéroms d'auto-apprentissage proposant des activités linguistiques intéressantes. Ce résultat montre que la pensée éducative du français sur internet est encore très limitée chez notre public.

En conclusion, l'enseignant jordanien doit favoriser l'utilisation des sites internet pour l'enseignement / l'apprentissage du français. Au même temps, la politique universitaire doit inviter les apprenants à consulter internet pendant les cours. L'apprenant, de son côté, peut réaliser des activités pédagogiques sur internet liées à des données présentes lors des cours, sur un thème qui l'intéresse en particulier. Enfin, il peut faire des exercices oraux ou des discours pratiques.

Q10: Avez-vous trouvé que les enseignants maîtrisent l'approche communicative dans les cours?

Grâce à cette méthodologie l'enseignant assure à l'apprenant un savoir faire qui permet d'utiliser la langue française à l'oral comme à l'écrit et non un savoir théorique qui se contente de décrire le fonctionnement de ses différentes systèmes.

Nos réflexions sur l'organisation générale des apprentissages et sur leur cohérence au sein de notre département, nous amènent à nous questionner sur l'approche didactique actuelle en cours à l'université.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
difficilement	25	31.2	32.5
moyennement	46	57.5	59.7
facilement	6	7.5	7.8
Total	77	96.2	100.0
Manquante Système manquant	3	3.8	
Total	80	100.0	

Graphique de la question 10.

Le tableau mentionné plus haut, confirme que 59,7% de notre public pensent que les enseignants maîtrisent moyennement l'approche communicative pendant les cours. En revanche, 32,5% des apprenants trouvent également qu'il est difficile de maîtriser une approche communicative en Jordanie. Enfin, seulement 7,8% estiment que l'enseignant applique facilement l'approche communicative pendant ses cours. Les résultats confirment qu'en Jordanie l'enseignant favorise, jusqu'à maintenant, l'approche traditionnelle.

En effet, les apprenants estiment que les enseignants ne sont pas tous spécialisés dans les cours où ils enseignent. Par exemple: un enseignant de didactique est chargé des cours de traduction ou de tourisme en français.

Dans les cours actuels au sein du département de français, nous sommes confrontés à une grande passivité. Toutefois, quelques enseignants favorisent l'approche communicative et la participation active de

l'apprenant par des interactions ou des travaux de groupe (Galisson 1989, 102). Cette méthodologie développe progressivement l'autonomie³⁷ chez l'apprenant, en suscitant sa prise de responsabilité dans l'apprentissage et le développement de ses compétences dans une démarche qui vise la construction de ses connaissances et de son savoir-faire (Mangenot 2002, 150-152).

L'analyse des résultats nous a permis de connaître la situation dans laquelle se trouve notre public. L'apprenant s'accommode à une situation de récepteur passif pendant les cours. Il attend que l'enseignant lui apporte la connaissance. Il est d'accord également que l'approche traditionnelle est davantage utilisée que l'approche communicative.

L'enseignant doit changer la mentalité et l'attitude de l'apprenant pendant les cours. Il doit également amener les apprenants à acquérir une plus grande autonomie. Il faut travailler sur cet aspect dès l'entrée à l'université, et en accord avec les autres enseignants afin de sortir l'apprenant de ses conditionnements et habitudes plutôt passifs. Seulement quelques apprenants s'investissent dans des groupes, dans des projets de recherche, ce qui constitue un des dispositifs pouvant renforcer l'approche communicative chez notre public.

L'approche communicative transforme la classe en un lieu de rencontre et de parole. Pour qu'il y ait rencontre, il faut que les apprenants se connaissent et forment un groupe prédisposé à toutes les interactions: enseignant-apprenant, apprenant-apprenant. De même, le nombre d'apprenant doit être réduit et l'enseignant doit apprendre à s'effacer et à se comporter en véritable animateur afin de favoriser la parole (Cuq/Gruca 2005, 117). Grâce à cette méthodologie l'enseignant assure à l'apprenant un savoir-faire qui permet d'utiliser la langue française à l'oral comme à l'écrit et non un savoir théorique qui se contente de décrire le fonctionnement de ces différents systèmes (Valenzuela 2010, 77).

³⁷ En plus pour Porcher (2004, 89-90) « Le véritable enjeu des stratégies de l'apprenant consiste en la construction de l'autonomie grâce à laquelle il s'investit dans le processus d'apprentissage, d'abord en s'appropriant l'objectif visé, les compétences et les savoir-faire recherchés au cours de chaque leçon, ensuite dans les chemins méthodologiques qu'il entreprend de suivre pour les atteindre et pour lesquels il n'est nullement contraint de respecter les consignes du professeur... ».

Q11: A quelles difficultés sont confrontés les apprenants de la langue française?

L'objectif de cette question était de regrouper les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants lors de leur formation initiale. Il s'agit en effet d'une question ouverte car il existe différents problèmes pour chaque apprenant. Cette question permet d'obtenir une vision détaillée des problèmes au sein du département de français.

La première difficulté, qui revient de façon récurrente dans notre enquête, concerne le contenu du cursus universitaire du FLE et la durée de la formation. 30% considèrent que le cursus de formation en FLE est insuffisant dans les quatre années de formation. Par exemple, quelques apprenants ont répondu:

«Le cursus devrait être plus focalisé sur le FLE, je crois, et moins long dans la durée, dans un pays où on a besoin d'entrer tout de suite sur le marché du travail.»

«Je trouve que les cours et les contenus du cursus universitaire ne sont pas de bonne qualité, ils ne se focalisent pas sur le FLE, parce que tous les enseignants sont spécialisés en linguistique, soit science de langage, seulement deux professeurs sont spécialisés en FLE.»

L'analyse des réponses des apprenants révèle que les tendances disciplinaires concernent plutôt la littérature et la linguistique. Souvent, les cours qui ont la dénomination de langue ou de linguistique sont des cours où la langue s'enseigne à travers des textes littéraires.

Cet aspect de l'enseignement qui privilégie l'étude de la littérature, aux dépens d'une formation qui tiendrait compte d'aspects plus pratiques, peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Le français, comme l'arabe, sont des langues de tradition littéraire. La place privilégiée occupée par la littérature explique sans doute en partie que l'apprentissage accorde une place moins importante aux textes non littéraires.

La deuxième difficulté concerne les cours d'expression / production orales qui sont insuffisants, 15% de nos apprenants (seulement deux cours

selon les quatre années de formation). Cette insuffisance est fortement ressentie par un public ne maîtrisant pas la langue à son arrivée à l'université.

En fait, rares sont ceux qui auparavant ont étudié le français dans des cours privés. Plus rares encore sont ceux qui suivent des cours privés pendant leur formation universitaire afin d'améliorer leur niveau de compétence orale, soit par manque de temps, soit par manque d'argent, ou encore pour ces deux raisons à la fois. La formation doit miser sur la pratique du français, ce qui correspond approximativement à une augmentation du cours de production/ expression orale dans le cursus universitaire.

La troisième difficulté est en lien avec la production orale et concerne la phonétique. Les apprenants estiment que les cours de phonétique sont insuffisants. En fait, le cours de phonétique française n'existe qu'en tant que discipline optionnelle et n'est pas offert de manière régulière chaque année. Ces cours de phonétique sont fondamentaux pour nos apprenants, afin qu'ils maîtrisent la production orale et travaillent leur prononciation. Cet aspect étant souvent traité à l'intérieur des cours de langue, ne dispose pas d'un statut de discipline à part entière.

La quatrième difficulté est celle de la compréhension des documents oraux. Les apprenants (10%) se sentent bloqués face au document audio qu'ils doivent suivre, comprendre et aux questions auxquelles ils doivent répondre. Cette difficulté est éprouvée par la majorité des apprenants. Suivre un document audio est une tâche par elle-même exigeante, mais qui se complique davantage si les étudiants ont affaire à des mots qu'ils ne connaissent pas. Ils affirment que: "l'enseignant doit passer le document plusieurs fois, parce que nous sommes incapables de répondre aux questions", "Les documents audio sont toujours rapides, pas clairs pour nous. "

Le manque de maîtrise et de pratique de la langue justifient leurs réponses. Ils essayent de transcrire les mots inconnus en arabe car ils ne disposent pas du temps suffisant. De plus, les documents audio-visuels³⁸ aug-

³⁸ Selon Parpette (2008, 221) "La dimension essentielle du discours oral n'est pas prise en compte, dans l'enseignement-apprentissage des langues, à la hauteur du rôle qu'elle joue sur les plans cognitif et communicatif. Depuis l'émergence de la méthodologie audiovisuelle puis de l'approche communicative, la capacité à mobiliser rapidement les connaissances pour produire un discours continu, à un rythme adapté à la situation, fait

mentent encore ces difficultés. Ils ne sont pas capables de comprendre les mots inconnus, ni le sens global des documents authentiques. Ils notent que quelques enseignants interdisent l'utilisation du dictionnaire pendant les cours, ce qui n'empêche à l'apprenant de comprendre le sens global d'un document. L'enseignant justifie toutefois cette pratique par le fait que l'apprenant puisse comprendre de cette manière le thème général d'un document écrit/oral sans comprendre le texte mot-à-mot.

La cinquième difficulté touche au cours sur la culture française. Plus de 20% des étudiants ont exprimé des difficultés dans ce domaine. Ils ont affirmé dans leurs réponses qu'on ne peut enseigner la langue séparément de la culture. La culture doit être travaillée lors de l'apprentissage de la langue. Quelques exemples illustrent les réponses des apprenants: "on n'a pas de grandes connaissances, ni de la culture française, ni de la civilisation. La formation universitaire en culture française est très restreinte."

"L'enseignant ne transmet pas d'éléments culturels à travers les cours de langue, il n'existe pas de formation intégrale entre langue/culture françaises", "Dans le programme l'enseignant travaille un peu sur la civilisation. Malheureusement, tout est centré sur la grammaire française", "Je crois que beaucoup de nos enseignants n'ont pas une formation suffisante pour enseigner la civilisation française." "Je préfère un enseignant natif de la culture française pour enseigner parce qu'il peut expliquer sa culture."

La sixième difficulté concerne la question de la pratique. Le nombre de stages effectués durant la formation initiale est insuffisant (un cours seulement propose un stage pédagogique). Nous avons constaté que 12% pensent que cette question représente une difficulté majeure pour eux. Il s'agit d'une question essentiellement didactique qui touche à la question de la formation pratique et de la professionnalisation. Les apprenants souhaitent un grand changement. Ils ont un regard plutôt pessimiste sur la formation en place. En fait, très peu de places sont disponibles pour les cours pratiques et les stages.

l'objet d'une grande attention en didactique des langues, mais c'est à l'expression orale que cette capacité est réservée."

Toutefois la préparation du rapport de stage pose un problème pour quelques apprenants. C'est un travail exigeant de la réflexion, de l'observation et de la créativité. De plus, c'est une question qui nécessite un travail autonome. Or les apprenants affirment que leurs connaissances sont insuffisantes pour travailler seuls. Ils se sentent incapables de décider de ce qu'il faut mettre dans leur rapport du stage, et ne savent pas comment analyser les résultats.

Pour eux, construire un rapport du stage en français, exige déjà une bonne maîtrise de la langue, afin d'exprimer correctement leurs idées. En outre, 6% des apprenants considèrent qu'au sein de notre département les cours de didactique du français sont des cours de didactique générale. Les questions traitées à l'intérieur de cette discipline concernent en particulier l'histoire de l'éducation et les théories des principaux éducateurs, surtout Piaget. En tant que discipline à caractère généraliste, elle n'est pas en mesure de donner des réponses aux questions propres au FLE.

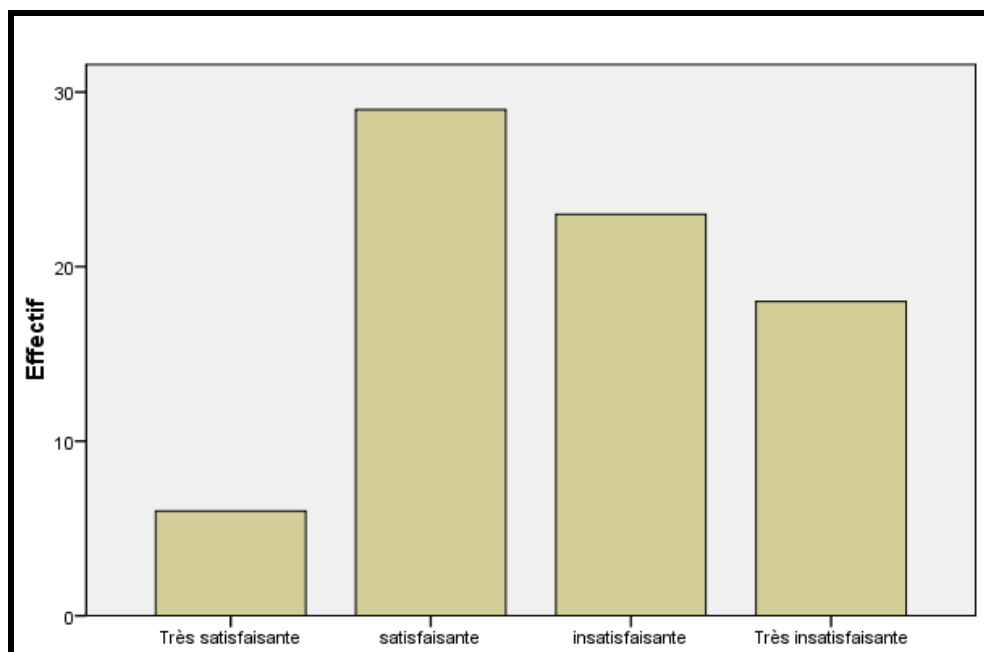
Les études de didactique générale ne se penchent pas sur l'évaluation des compétences et notamment de la compétence en communication. L'isolement et le manque d'adaptation de cette didactique générale aux besoins des apprenants sont souvent critiqués. Ces cours perdent leur intérêt pour les étudiants qui ont du mal à l'intégrer dans leurs préoccupations de futurs enseignants de français.

Enfin, 4% des apprenants considèrent que les cours de traduction, dispensés au cours du cursus universitaire, ne suffisent pas à former de futurs enseignants spécialisés en traduction française (seulement deux cours sur les quatre années d'étude). Le peu de connaissance qu'un apprenant aura acquis en traduction français-arabe, peut être compensé par l'intérêt personnel et l'auto-formation. Il s'agit cependant d'une possibilité offerte au niveau de la formation continue, surtout à travers un Master de traduction. Cela implique l'intégration d'enseignants chercheurs suffisamment qualifiés pour pouvoir concevoir le cursus et pour délivrer ce diplôme.

Q 12: Comment trouvez-vous le manuel que vous avez utilisé?

Pour cette question, nous avons obtenu les résultats suivants:

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Très satisfaisante	6	7.5	7.9
Satisfaisante	29	36.2	38.2
Insatisfaisante	23	28.8	30.3
Très insatisfaisante	18	22.5	23.7
Total	76	95.0	100.0
Total	80	100.0	



Graphique de la question 12.

Les réponses montrent que 30,3% de nos apprenants trouvent le manuel de français plutôt insatisfaisant et 23,7% très insatisfaisant. En revanche, 38,2 % des apprenants estiment que le manuel est satisfaisant. 7,9% seulement considèrent qu'il est très satisfaisant. Le fait, que plus que la moitié des apprenants aient répondu que le manuel utilisé est insatisfaisant, ou très insatisfaisant, peut s'expliquer par la complexité de sa présentation: il ne

motive pas les apprenants et ne les incite pas à l'utiliser. Le manuel³⁹ ne présente pas d'illustrations qui pourraient permettre aux apprenants de retenir les notions en rattachant le signe à son référant. Le manuel ne se présente ni sous forme de jeux, ni de devinettes, et l'apprenant s'ennuie beaucoup pendant les cours.

Il y a peu d'exercices stimulus-réponse où l'enseignant doit utiliser l'approche communicative. Il est vrai que le manuel sert à enseigner le français en tant que langue étrangère. Mais quelques enseignants utilisent seulement le manuel et non les cassettes-vidéo, qui font partie intégrale dans l'ensemble pédagogique. Or, en l'absence des cassettes-vidéo il est difficile pour nos apprenants de savoir comment se déroulent les échanges entre locuteurs dans une situation de communication verbale. De même, le livre de l'enseignant est plutôt un corrigé d'exercices davantage qu'un guide pédagogique.

Les livres de l'apprenant sont organisés selon une progression rigide linéaire de la grammaire, et du vocabulaire. Le contenu linguistique est mis au service de cette progression. Les dialogues et les textes sont rarement des documents authentiques, et ne reflètent pas la réalité socioculturelle actuelle. Aussi, le manuel utilisé ne permet pas à l'apprenant de faire la distinction entre l'oral et l'écrit oralisé. Il ne présente pas de situation concrète de communication.

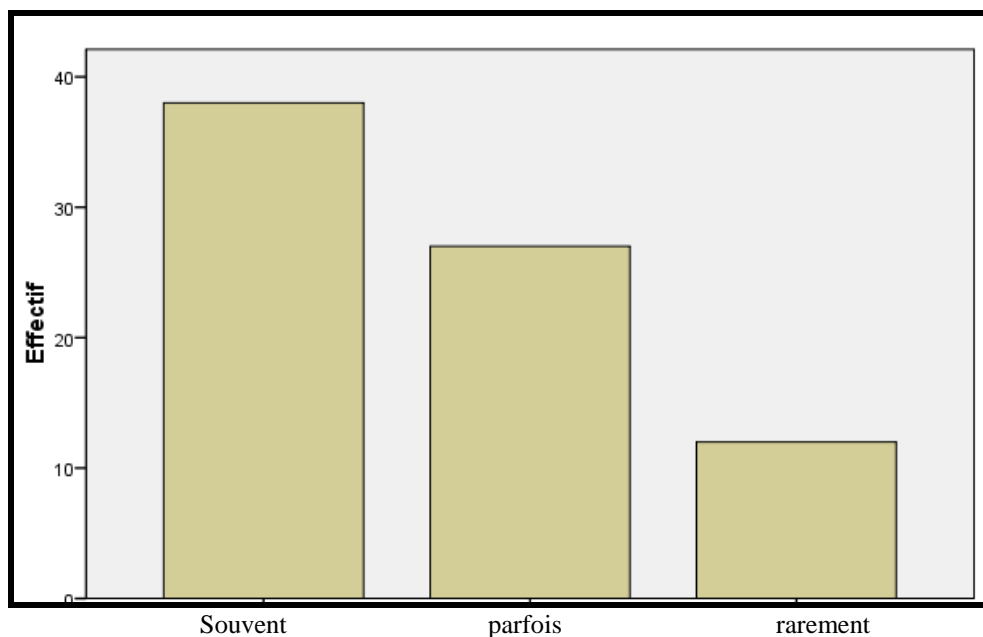
On peut remarquer que les manuels permettent difficilement d'acquérir la compétence communicative, et qu'il est nécessaire d'intégrer des moyens accentuant la communication orale et écrite. Quelques ensei-

³⁹ *Campus 1*: Jacky Girardet/Jacques Pêcheur (2002). Comme toutes les méthodes éditées en France elles répondent aux impératifs fixés par le cadre commun de référence, élaboré par le Conseil de l'Europe, et après le niveau 1 l'étudiant continue par *campus 2*. La méthode comprend un livre de l'élève, un cahier d'exercices, une vidéo et quatre cassettes audio (seulement pour les enseignants). Le manuel est découpé en douze unités de six doubles pages. Chaque double page possède un objectif et chaque unité un thème socioculturel (ex: le cadre de vie des Français). Le rythme de la progression prévu de deux heures par double page est apparu comme tout à fait inadapté à l'apprenant jordanien, car les contenus à assimiler sont trop nombreux pour être traités en une séance. L'analyse de cette méthode a démontré que le plus souvent leur progression est plutôt adaptée à un public européen ou alors à un public ayant une expérience de vie en France et qui s'est ainsi familiarisé avec la langue et la culture françaises. Le manuel (*campus 1*) vise au niveau A1, *campus 2* le niveau A2.

gnants choisissent des manuels (par exemple le manuel: *Français livre unique*) qui ne sont pas adaptés à l'apprentissage du français comme langue étrangère.

Q 13: Avez-vous parfois éprouvé des difficultés à l'oral à cause de votre timidité?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
souvent	12	42.0	49.4
parfois	27	33.8	35
rarement	38	15	15.6
Total	77	96.2	100.0
Manquante Système manquant	3	3.8	
Total	80	100.0	



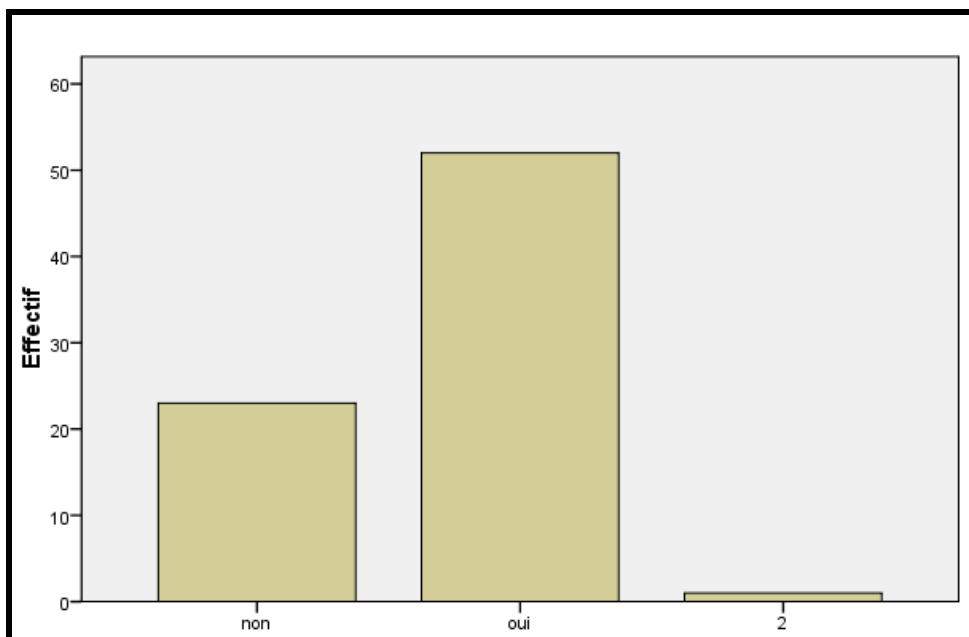
Graphique de la question 13

L'analyse des réponses à cette question permet de repérer que 49,4% des apprenants ont souvent éprouvé des difficultés à l'oral à cause de leur timidité. 35 % des apprenants ont parfois trouvé des difficultés à l'oral et

seulement 15,6% ont rarement trouvé de difficultés. De ce fait, nous constatons que la timidité représente une vraie difficulté à l'oral. Ce phénomène montre que la pratique orale en classe est insuffisante et les apprenants ne réalisent pas assez de présentations orales (exposé, explication de thème, présentation de documents authentiques) pendant le cursus universitaire. Ces activités permettent pourtant de résoudre le problème de la timidité lors de la prise de parole.

Q14: pensez –vous que la culture française est éloignée de votre culture maternelle?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
non	23	28.8	30.3
oui	52	65.0	68.4
0	1	1.2	1.3
Total	76	95.0	100.0
Manquante Système manquant	4	5.0	
Total	80	100.0	



Graphique de la question 14.

L'analyse des réponses à cette question montre que 68,4% de nos apprenants estiment que la culture française est éloignée de leur culture maternelle. Tandis que 30,3% considèrent qu'elle n'est pas éloignée, et 1,3% n'ont pas répondu à cette question.

Les apprenants qui ont répondu «oui» estiment que l'Islam et les différences socio-économiques de la société jordanienne constituent des barrières culturelles entre les cultures française et jordanienne. Par contre, le choc culturel peut déjà se produire à cause des images, des récits, ou des informations de la France.

Le fait que 30,3% ont répondu que la culture française n'est pas loin de leur propre culture, s'explique par le fait que les apprenants vivent dans un milieu urbain (dans des grandes villes ou dans la capitale) où existent de différentes cultures (italienne, française, espagnol, etc.) Cela signifie que dans leur vie quotidienne ils sont déjà confrontés à d'autres cultures.

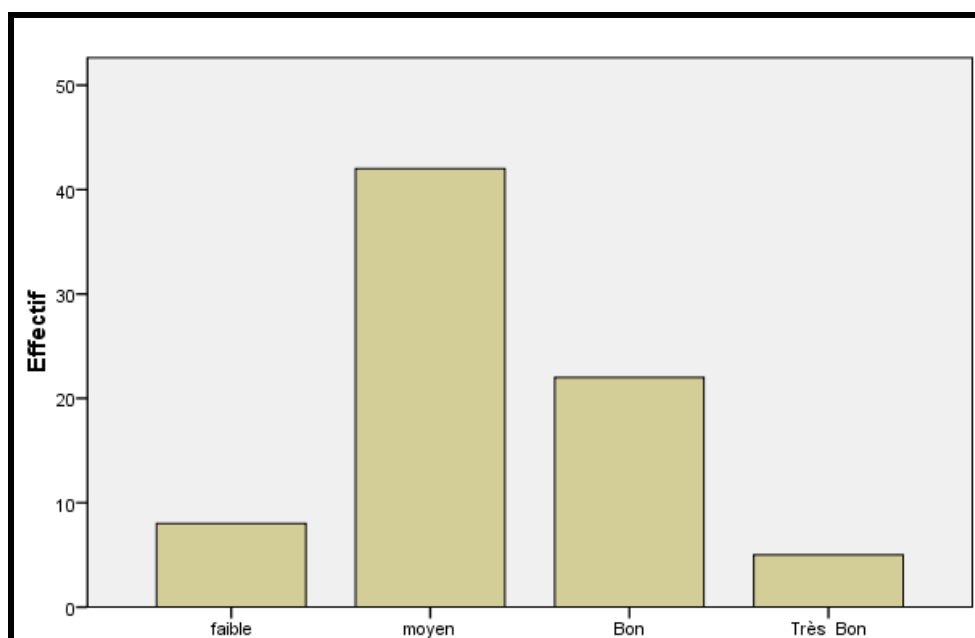
En plus, il est probable que leur milieu familial (parents de nationalité étrangère), implique déjà une autre culture ou une religion différente. C'est pour cette raison qu'ils ne pensent pas que leur culture maternelle soit éloignée de la culture française. Ils ont accepté la culture française, dans leur milieu social où l'idée d'interculturalité est déjà présente.

Nous pensons que la compréhension culturelle est la finalité majeure de toute société moderne et qu'elle doit être préparée par la classe de langue.

Q 15: Quelles sont vos compétences lexicales, capacité à employer le bon mot dans le bon contexte:

Avec cette question, nous avons voulu connaître la capacité à employer le bon mot dans le bon contexte chez les apprenants, quand l'utilisation du dictionnaire n'est pas autorisée, afin que les apprenants emploient les bons synonymes pour les mots et soient capables de comprendre le contenu général et global d'un texte écrit ou oral (production écrite, production orale).

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
faible	8	10.0	10.4
moyen	42	52.5	54.5
Bon	22	27.5	28.6
Très bon	5	6.2	6.5
Total	77	96.2	100.0
Système manquant	3	3.8	
Total	80	100.0	



Graphique de la question 15.

Ce tableau montre que 54,5% ont répondu que leurs capacités d'emploi du bon mot dans le bon contexte sont moyennes. Seulement, 28,6% des apprenants ont affirmé que leur niveau est bon. 6,5% des nos apprenants considèrent que leur niveau est très bon. Enfin, 10,4% ont répondu négativement à cette question et affirmé que leur niveau est faible.

Ce résultat peut s'expliquer d'un manque d'habitude pour un certain genre d'exercice, qui favorise cette capacité et cela est dû au lexique réduit qu'ils possèdent.

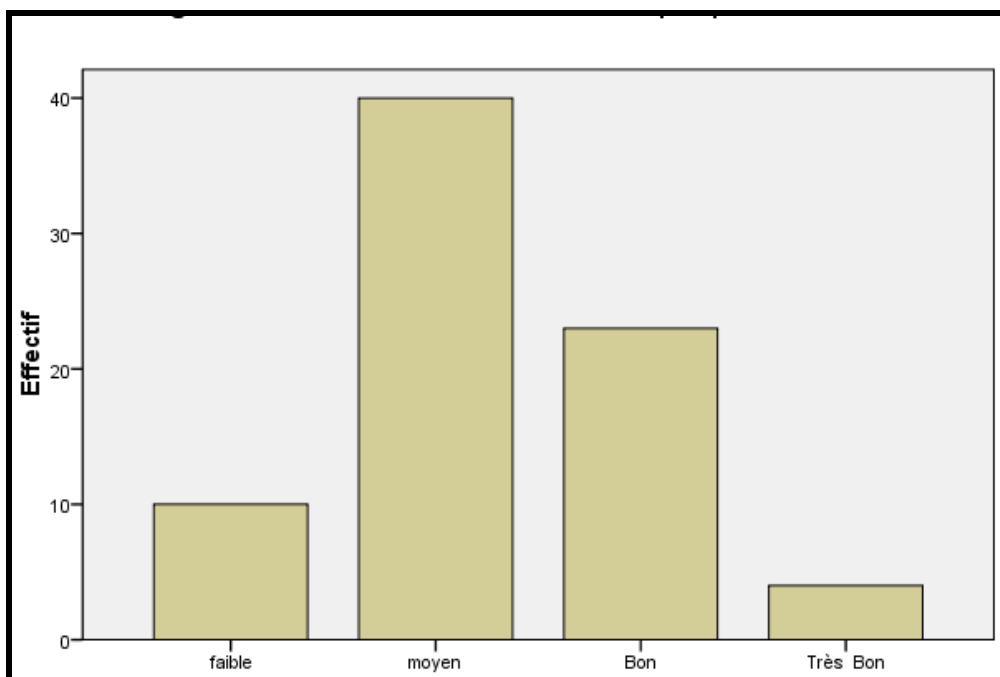
Ils essayent de chercher le vocabulaire mot à mot afin d'avoir un sens global. Ils ont parfois du mal à comprendre le sens général d'un texte bien qu'ils réussissent à trouver le sens de tous les mots dans le dictionnaire. Ils font des fautes lexicales en traduisant le sens arabe en français.

Lire et écouter des documents facilite sans doute cette capacité de traduire. Quelques étudiants affirment que les mots proposés dans un texte ne sont pas adaptés à leur niveau, et rend le travail trop compliqué.

Q16: Pensez-vous que vos enseignants utilisent des documents authentiques pendant les cours?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
faiblement	10	12.5	13.0
moyennement	40	50.0	51.9
Bon	23	28.8	29.9
Très bon	4	5.0	5.2
Total	77	96.2	100.0
Manquante Système manquant	3	3.8	
Total	80	100.0	

Graphe de la question 16.



En ce qui concerne cette question, 51,9% des apprenants considèrent que les enseignants utilisent «moyennement» des documents authentiques dans leur classe. En revanche, 29,9% des apprenants ont jugé que l'utilisation des documents authentiques est «bonne». 13% des apprenants estiment que l'utilisation est faible. Enfin, seulement 5,2% des apprenants pensent que l'utilisation est «très bonne».

Ces réponses montrent que l'enseignant jordanien de français utilise des documents authentiques de façon plutôt insuffisante, et seulement 5,2% des enseignants ont suffisamment recours à cette méthode. Une utilisation suffisante de documents authentiques français, nous semble nécessaire dans la classe de langue.

Les documents authentiques, textes, documents sonores, visuels ou audio visuels (article de presse, extrait d'un journal, publicité, etc.) peuvent favoriser le contenu linguistique ou répondre à un objectif pédagogique précis ; par exemple, ils favorisent la compréhension écrite, et la production orale.

La langue en tant que telle est avant tout un outil de communication. Par conséquent, l'apprentissage du français doit être l'apprentissage d'un

comportement, d'un savoir-faire communicatif, et non d'une connaissance purement théorique basée sur le fonctionnement de la structure d'une langue.

L'enseignant doit favoriser l'approche communicative et insister sur la situation qui actualise la production écrite et orale dans la classe. Il doit utiliser toute la méthodologie englobant la mimique, l'expression du visage, les gestes, l'intonation de la voix, le rythme et le milieu social de ceux qui parlent. L'étudiant doit apprendre le français dans un environnement riche, naturel et authentique, pour l'aider à acquérir des mécanismes linguistiques et communicatifs.

Dans le chapitre suivant, nous allons présenter des suggestions et des propositions en vue d'améliorer la formation continue et initiale pour nos apprenants jordaniens. Ces propositions sont une première piste pour améliorer la situation actuelle du français à l'université.

Chapitre VI

Propositions en vue d'améliorer
l'enseignement / l'apprentissage du fran-
çais dans les universités jordaniennes

1. Introduction

Les données analysées dans le chapitre précédent et l'enquête effectuée sur la formation initiale et continue du français à l'université nous permettent de faire plusieurs propositions afin d'améliorer la formation des adultes en français et de renforcer l'enseignement du français en Jordanie. Tout changement positif demande au premier abord une auto-réflexion critique des propres pratiques; cette réflexion est fondamentale pour mettre en développer/ un processus de réformes.

Dans ce chapitre nous allons proposer quelques stratégies centrales pour l'enseignement et l'apprentissage du français. A cause des faiblesses, déficits et des conditions de travail particulières dans le système universitaire jordanien, il est donc essentiel de promouvoir ces stratégies de façon adéquate dans la formation universitaire. La question posée est: comment peut-on concevoir une formation initiale et continue visant à promouvoir une approche communicative et développer l'autonomisation de l'apprenant? Nous répondons à cette question dans le dernier chapitre qui plaide pour l'utilisation des nouvelles technologies et des médias pour l'enseignement/ l'apprentissage du français en Jordanie.

2. Les principales dimensions de l'enseignement/ apprentissage LE

Pour améliorer la formation initiale et continue de l'apprenant jordanien, il faut se concentrer sur les cinq dimensions fondamentales de tout enseignement/ l'apprentissage d'une langue étrangère:

- Les acquis d'apprentissage, c'est-à-dire, le développement de la capacité de lire et d'écrire. A part les quatre compétences de base de l'expression/ compréhension orales et écrites, il faut en plus développer les compétences créatives.
- Le processus d'enseignement et d'apprentissage, les styles d'enseignement pédagogiques, le temps effectif d'apprentissage, les

méthodes d'évaluation, le nombre d'élèves en moyenne par classe, et les stratégies de gestion de la classe.

- Les caractéristiques des apprenants et les obstacles familiaux concernant l'apprentissage.
- Les apports facilitateurs, incluant les infrastructures, les équipements, les programmes, les manuels et autres matériels d'apprentissage qui favorisent la motivation de l'apprenant. Enfin, le contexte social de l'apprenant (dépendant des facteurs socioculturels et religieux) qui influent directement et conditionnent les attentes du public.

La première de ces dimensions se situe au niveau psychopédagogique et représente les résultats des processus éducatifs (les compétences acquises). Les facteurs qui affectent la deuxième dimension, celle relative aux processus d'enseignement/ apprentissage, sont de nature pédagogique et didactique. Les trois autres dimensions, celles des caractéristiques des apprenants et des apports facilitateurs, ainsi que du contexte social, regroupent un ensemble de facteurs qui façonnent les processus d'enseignement/ apprentissage et influent sur eux. A ce titre, ces trois dimensions représentent des domaines d'intervention possibles, visant à l'amélioration de la qualité et de la pertinence des processus d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

Nous devons tenir compte des trois composantes de l'acte pédagogique, à savoir les connaissances, les compétences et les attitudes relationnelles. Pour ce qui est des connaissances (le savoir), des compétences (le savoir-faire), il est possible de pratiquer et d'expérimenter diverses techniques afin que les enseignants puissent ensuite les réutiliser en classe avec les apprenants. Pour ce qui est des attitudes relationnelles (le savoir-être) (voir chapitre 3 et 4), l'enseignant peut réfléchir sur les attitudes des apprenants lors des travaux de groupe (Bertocchini 1987, 114).

Pour mettre en œuvre ces composantes dans une classe de langue étrangère, nous pouvons créer un environnement d'apprentissage puissant et stimulant permettant d'avoir une harmonisation entre les cours théoriques de didactique du FLE. On favorise ensuite l'autonomie et la responsabilité chez

les apprenants en leur faisant adopter une attitude critique et une démarche de réflexivité. En plus, on doit susciter une culture de concertation et de formation continue chez tous les enseignants de français.

3. Des suggestions centrales pour la formation initiale et continue du français à l'université.

A partir de l'expérience pratique que nous avons effectuée au sein du milieu universitaire et dans le contexte local de la Jordanie, nous avons tiré des pistes possibles d'amélioration pour l'enseignement du français. Ces propositions peuvent formuler d'une part des objectifs d'enseignement/apprentissage, qui sont adaptés aux besoins des apprenants jordaniens et peuvent développer d'autre part les démarches pratiques de l'enseignement du français à l'université.

Au niveau pédagogique, un changement de la qualité de l'éducation en français se traduit par une évolution des méthodes, allant d'un accent mis traditionnellement sur le processus d'enseignement vers une attention accrue à des processus d'apprentissage plus participatifs et davantage axés sur le savoir-faire chez les apprenants. On peut présenter ces changements dans le tableau suivant:

De	Vers
L'enseignement axé sur l'action de l'enseignant	L'apprentissage centré sur l'apprenant
La transmission des savoirs	La construction des connaissances
La mémorisation	L'analyse, la synthèse et l'application
L'accent mis sur les connaissances	Le développement des compétences pédagogiques

Changements au niveau pédagogique

Ce changement pédagogique doit s'appuyer sur l'apprenant et sur le développement de sa personnalité par une formation méthodologique per-

mettant de favoriser son savoir-faire. Il doit aussi permettre de résoudre les problèmes qui peuvent surgir chez les apprenants (problèmes linguistiques, culturels, difficultés grammaticales, etc.) (Mialaret 1991, 17).

Nous pouvons ensuite formuler les recommandations les plus importantes au niveau pédagogique. D'abord, les cours doivent être adaptés aux besoins des apprenants, surtout par une variation des méthodes et des contenus ainsi que par la bonne culture générale de part de l'enseignant concernant le français. Puis, il faudrait donner à l'enseignant une certaine formation continue, qui l'aiderait à mieux traiter avec les apprenants et leur milieu social (voir chapitre 4). Enfin, diminuer les nombres des apprenants dans chaque groupe pour permettre le développement des interactions entre les différents membres (maximum quinze étudiants).

3.1. Renforcement des capacités en TICE (technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement).

Pour réaliser en Jordanie des développements dans la formation initiale en français des adultes, il faut favoriser le domaine des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement. Les TICE permettent une nouvelle approche pédagogique plaçant l'apprenant au centre des processus d'apprentissage. La formation aux TICE doit être une vocation de l'université. Au-delà de la nécessité d'harmoniser les équipements, l'implication conjointe des secteurs de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, et de l'enseignement supérieur à l'université est capital pour l'enseignement de la langue.

Tout d'abord, il est primordial d'avoir une politique informatique commune à l'ensemble du secteur éducatif. De plus, une approche interministérielle est essentielle pour concevoir un système TICE.

On peut proposer les actions suivantes à partir de cette approche (Gerbault 2002, 166-180):

- Organisation de séminaires sur le thème «l'utilisation des TICE en class technologies et de langue», qui permettent tout d'abord l'identification des besoins concernant l'enseignement des

langues en matière de TICE, et de définir des critères méthodologiques pour l'apprentissage du français. Ces séminaires sont très importants pour mettre en place de nouvelles stratégies pour les cours de français.

- Rédiger un ouvrage précisant les objectifs du système universitaire concernant le développement des TICE, ainsi que les principes qui guident les choix en matière de technologies et d'usages.
- Les TICE permettent de mettre à la disposition de l'ensemble des enseignants et des apprenants les documents et situations pédagogiques adaptés aux besoins de la réforme. De plus, elles donnent la priorité à l'activité individuelle de l'apprenant contrairement au cours magistral. De même, elles impliquent automatiquement un travail continu en groupe et la coopération entre les apprenants. Enfin, elles sont des moyens pour une ouverture sur le monde, étant des ressources électroniques à vocation pédagogique (Qotb 2009, 420-430). L'utilisation de TICE permet d'avoir des documentaires sur tous les sujets, des documents authentiques pour la classe, des banques de données, des bibliographies pour le FLE, des sites institutionnels etc., ainsi que de plus en plus d'activités pédagogiques prêtes à l'emploi pour l'enseignement/ l'apprentissage des langues étrangères.

En Jordanie, on commence à critiquer internet à cause de la masse non-systématisée des informations. Il faut donc insister sur un contrôle, une formation spécifique pour l'enseignant et l'apprenant par rapport à l'usage d'internet.

Pour résumer, les TICE offrent des possibilités considérables pour l'enseignement/apprentissage du français. Elles répondent à bon nombre d'objectifs et présentent de nombreux avantages pour l'université:

- La disponibilité du matériel: aucun déplacement n'est nécessaire pour accéder au matériel, il n'y a pas de contraintes en matière d'emploi du temps.
- L'accès immédiat et gratuit, les méthodes sur CD exploitables en réseau à partir d'un poste central (un CD suffit, tous les ordinateurs étant raccordés au poste central).

- L'actualisation des données, on trouve sur le web un matériel récent, motivant.
- Valorisation de l'action personnelle et prise en compte de la diversité des publics (Chevalier 2006, 162).
- Mobilité du dispositif d'enseignement, dans lequel les enseignants ne se trouvent pas au même endroit que les apprenants (formation des enseignants à distance).

3.2. Travail en équipe au sein du milieu universitaire

Une piste à poursuivre avec rigueur pour un travail en équipe effectif de langues est la mise en place d'ateliers pédagogiques favorisant l'échange d'informations. Les enseignants pourraient ainsi évoquer leur vécu et s'échanger sur leurs pratiques dans le but d'apporter des éléments de réponse aux difficultés évoquées.

Dans cette visée interactive, le formateur remplit un rôle de vulgarisateur, au sens positif du terme, en mettant les enseignants au courant des travaux en didactique. La distribution d'une bibliographie est un minimum à fournir, mais il serait aussi souhaitable que le formateur soit en mesure de donner des comptes rendus des ouvrages qu'il présenterait. Il s'agit aussi de motiver simplement les enseignants à la lecture des ouvrages théoriques dont seule une minorité a pris connaissance (Windmüller 2010, 45). Ce sont autant de moyens pour favoriser le travail en équipe. Ajoutons que la motivation et le développement d'une responsabilité pour la profession d'enseignant devrait occuper une place importante dans la formation.

La création d'une équipe de travail composée des enseignants des autres langues serait souhaitable. Cette équipe chercherait des projets concrets de formation, incluant les acteurs travaillant en amont de l'enseignement. Il s'agirait d'une sorte de démarche de recherche entre les enseignants, qui apporterait plus qu'un simple échange de documents et établirait un rapport étroit entre les enseignants.

Pour mettre à jour les problèmes et les besoins réels des acteurs dans l'enseignement/apprentissage du français, une analyse de la situation est

nécessaire. Elle s'obtient par des contacts réguliers entre enseignants, par des séminaires centrés sur l'apport théorique lié à des pratiques spécifiques de l'enseignement et la mise en place des stages.

3.3. Un formateur spécifique dans un domaine précis en français

La majorité de nos enseignants commence son travail à l'université avec un manque d'expérience pratique. Ils sont diplômés d'un master ou d'un doctorat mais n'ont pas d'expérience en tant qu'enseignant. La plupart d'entre eux demandent des conseils à leurs collègues plus expérimentés qui leur fournissent des informations et des documents. Que cela ne soit pas suffisant, se note cependant par le fait qu'une grande partie se plaint toujours de manque de soutien.

Les nouveaux enseignants doivent motiver les apprenants et s'interroger sur leurs besoins en essayant de se mettre à la place des apprenants et non seulement au moyen d'un test d'évaluation de leurs pré-requis. Or, se mettre à la place de ses apprenants, c'est projeter ses propres représentations pour l'élaboration de ses fiches pédagogiques. Il s'agirait en fait de préparer un questionnaire pour prendre connaissance des difficultés des apprenants pendant les cours.

Les enseignants devraient suivre quelques stages. Ces stages sont censés donner une maîtrise satisfaisante de la langue d'enseignement, qui est le français (code de communication), de l'objet enseigné (le texte), des méthodes d'apprentissage /enseignement de cet objet (théories et pratiques). Ces stages peuvent faire acquérir à l'enseignant des techniques utiles pour la préparation d'une unité de formation, la planification, le déroulement et l'évaluation. Ces techniques permettent aussi de mettre en place les modalités des ressources pédagogiques.

Les enseignants doivent posséder un excellent niveau de français pour pouvoir non seulement communiquer correctement par oral et par écrit dans la classe mais aussi pour éviter de transmettre un savoir erroné aux apprenants.

Une proposition, sur laquelle nous insistons, se réfère au centre des programmes universitaires de français. Notre premier souhait consiste en une demande de cours de didactiques et de FLE spécifiquement centrés sur la *pratique* de l'enseignement plutôt que sur la théorie. Ils doivent être consacrés à l'introduction des techniques modernes et nouvelles dans l'enseignement du français. Cet objectif nécessite une réflexion approfondie qui doit s'appuyer sur l'utilisation de méthodes actives et communicatives dans la classe de langue. Les méthodes qui favorisent l'activité de l'apprenant sont indispensables pour la formation de l'enseignant parce qu'elles aident directement à motiver les apprenants dans la classe de langue (Weiss 1981, 93-95).

3.4. La restructuration du cursus

Pour rendre aussi attrayant qu'efficace l'apprentissage du français en Jordanie, nous proposons la restructuration du cursus. A cette fin, nous pouvons diviser les matières enseignées en matières continues (enseignées tout au long de l'année universitaire) et en matières finales (enseignées pendant un semestre seulement).

Les matières continues proposées enseignées pendant deux heures, tout au long de l'année, sont les trois langues arabes, français et anglais enseignées en première et en deuxième années à côté des cours sur la «société française» et «la pensée scientifique du langage»⁴⁰.

En troisième année, il s'agit de la traduction (pour le niveau débutant), de la civilisation et des textes littéraires, et en quatrième année, de la traduction plus avancée, de la civilisation francophonie et des théories linguistiques du français. Ce qui revient à accorder à l'enseignement de la langue française une importance plus grande. Ajoutons que l'enseignement du français se divise en deux modules distincts: grammaire et expression écrite d'une part, lecture et conversation d'autre part, afin de mettre l'accent séparément sur l'oral et sur l'écrit. Des travaux pratiques sont requis pour

⁴⁰ Ce sont les titres officiels des cours.

les cours de langue et de traduction. Il faut introduire une nouvelle matière qui est obligatoire et permettrait d'enseigner pendant les quatre années d'étude l'utilisation des technologies modernes et de l'informatique.

L'étude précise des intérêts des apprenants concernant leur futur professionnel doit déterminer la programmation d'un enseignement de spécialité; c'est-à-dire, un enseignement du langage professionnel (français de l'économie, de tourisme, etc.), étant donné que les étudiants cherchent à augmenter leurs chances sur le marché de travail par leur connaissance du français. Dans ce sens, la faculté doit créer un centre d'enseignement des langues de spécialisation, où le français occupera une place selon des objectifs déterminés.

Nous exposons ci-dessous le cursus actuel du français à l'Université de Yarmouk. Ce tableau nous permet également de constater que le nombre d'heures des cours sous l'axe «langue »est élevé pendant les quatre années d'étudier le français. Alors que les nombres d'heures de l'axe «didactique» est insuffisantes. Donc, nous pouvons noter que l'axe «langue » occupe une place importante dans le cursus actuel. Cette importance figure dans le tableau ci-dessous avec le nombre d'heures total accordé à tous les domaines.

Domaines	Intitulé des cours	Heures / par semaine
<i>Langue</i>		
1ère année	Cours intensif de langue française (niveau débutant)	6 heures
	Cours intensif de langue française (niveau intermédiaire)	6 heures
2ème année		
	Compétences d'expression orale I et II	6 heures
	Compétences de écrite I et II	6 heures
	Grammaire du français I et II	3 heures
3ème année		
	Acquisition du langage (Phonétique et morphologie français)	3 heures
	Linguistique appliquée	3 heures
4ème année	Question de linguistique textuelle	3 heures

		<i>Total 36 heures</i>
<i>Culture et littérature</i>		
2ème année	- Evolution de la culture française	3 heures
	- Initiation à la littérature française I	3 heures
3ème année	- Etudes des poésies du dix- huitième siècle	6 heures
4ème année	- La littérature comparée	3 heures
	- Etudes de littérature francophonie	3 heures
		<i>Total 18 heures</i>
<i>Didactique</i>		
3ème année	- Enseignement précoce du français	3 heures
	- Les nouvelles méthodologies de l'enseignement des langues étrangères	3 heures
4ème année	Observation de classe du FLE	6 heures
		<i>Total 12 heures</i>
	Total	66 heures en quatre ans

Dans le tableau suivant nous proposons un exemple de cursus. Dans ce tableau, nous avons pris en considération les cours de la formation disciplinaire et professionnelle enseignés en français, pour répondre aux besoins des futurs professeurs de français. Nous essayons de favoriser les domaines pratiques du français et la didactique.

Nous avons regroupé les cours selon les domaines sous trois axes comme suit: Langue et sciences du langage, anthropologie culturelle et didactique, qui doivent enseigner de première année jusqu'à la quatrième année en français.

Domaines	Intitulé du cours	Heures / par semaine
<i>Langue et science du langage</i>		
1ère année	Compétences d'expression orale I	3 heures
	Appropriation du discours descriptif	3 heures
2ème année	Appropriation du discours argumentatif	3 heures

	Grammaire avancée	3 heures
3ème année	Perfectionnement du discours écrit	3 heures
	Traduction I	3 heures
4ème année	Traduction dans les domaines touristique et de la gestion	3 heures
	La pragmatique	3 heures
	La sémantique	3 heures
		<i>Total 27 heures</i>
<i>Anthropologie et culture</i>		
1ère année	Initiation à la société française	3 heures
2ème année	Démarches approche civilisationnelle	3 heures
	Littérature I-	3 heures
3ème année	Etudes des pièces de théâtre	3 heures
	Etudes de la poésie	3 heures
4ème année	Analyse et étude des textes francophones	3 heures
	Littérature française contemporaine	3 heures
		<i>Total 21 heures</i>
<i>Didactique</i>		
2ème année	Didactique de la civilisation française	3 heures
	L'utilisation de TICE dans la classe du FLE	3 heures
3ème année	Enseignement le français pour les adultes	3 heures
	Analyse critique des manuels du FLE	3 heures
4ème année	Didactique de l'écrit	3 heures
	Stage pratique et Observation de classe du français	9 heures
		Total 24 heures
		Total 72 heures en quatre ans

Le tableau ci-dessus permet de constater que les nombres d'heures de cours sous l'axe «langue» sont diminués, alors que les nombres d'heures sous l'axe «didactique» se sont augmentés progressivement. Nous pouvons donc conclure que dans l'ensemble du cursus de quatre années, les futurs professeurs de français suivent 72 h de cours. Selon ce cursus nous essayons

d'intégrer la théorie et la pratique, d'une formation par alternance entre les stages en établissements scolaires et l'université. En même temps, nous essayons d'intégrer des TICE dans l'enseignement/apprentissage du français.

3.5. L'ouverture d'un Master en FLE

Concernant le plan de réforme de l'éducation en Jordanie, la formation professionnelle doit être prise en charge par les universités. Le département de langues modernes à l'Université de Yarmouk pourrait créer une option FLE en Master, une des rares formations professionnelles dans le domaine des langues et des lettres ; par conséquent, le fait de développer ce type de filière a constitué, d'une certaine manière, une stratégie de conformation à l'injonction institutionnelle au sein de l'université.

Nous pensons que le Master FLE doit inclure un stage pédagogique obligatoire dans le cadre de la scolarité. L'encadrement des futurs enseignants devrait être assuré par des tuteurs ayant bénéficié d'une formation spécifique. Les modules de Master 2 doivent comprendre la présentation d'un portfolio contenant des fiches d'observation des cours, des plans de séances et de séquences proposés par les apprenants.

Le programme du Master FLE que nous proposons s'appuie sur des axes suivants: Linguistique appliquée à l'enseignement/ apprentissage des langues, nouveaux concepts et méthodes en didactique, approche interculturelle. Il faut cependant reconnaître qu'on pourrait envisager de façon plus systématique la formation des futurs enseignants à la didactique de leur discipline.

Les objectifs du Master FLE en formation initiale s'appuient sur les points suivants:

- le développement des compétences langagières et linguistiques dans le sens d'une compétence métalinguistique, sociolinguistique, pragmatique et pédagogique générale, afin de maîtriser la langue française, non seulement pour communiquer mais aussi pour enseigner, s'auto-évaluer, et pouvoir assurer son propre perfectionnement professionnel.

- le développement des connaissances et compétences relatives aux domaines dans lesquels les futurs enseignants de FLE devront exercer leurs métiers, le développement des connaissances des contextes sociolinguistiques et éducatifs français et jordanien à l'heure actuelle.
- le développement des compétences pédagogiques spécifiques: savoir préparer un cours de FLE, formuler les objectifs d'apprentissage, planifier et organiser la leçon, savoir donner un cours idéal (élaborer et utiliser un plan de séance/ de séquence, présenter les contenus, gérer les apprentissages, interagir avec les apprenants), savoir utiliser les TICE, encourager l'apprentissage autonome (projets, portfolios).

A la fin du Master, les apprenants ne devraient pas enseigner directement dans les écoles jordaniennes. Nous pensons qu'ils doivent d'abord passer obligatoirement par un concours national de recrutement (cela n'existe pas encore Jordanie). Celui-ci se déroulerait sur deux jours et inclut une approche théorique et pratique de l'oral et de l'écrit. Le candidat rédige un exposé oral sur une question pertinente qui se rapporte au processus d'enseignement/ apprentissage du français. Cet exposé peut être remplacé par un cours de langue que le futur enseignant doit donner dans une classe d'école primaire ou secondaire, devant des élèves qu'il ne connaît pas, et devant un jury composé d'un professeur de didactique du français, du directeur de l'école et du représentant de l'Agence pour le développement de l'éducation.

3.6. Réforme du cadre institutionnel de l'apprentissage au sein du département de français

Le contexte d'apprentissage à l'université joue un rôle fondamental dans le développement des situations d'enseignement /apprentissage. Si c'est à l'apprenant de gérer son apprentissage, ou du moins de travailler en autonomie, il faut un lieu qui permette une grande variété de démarches pédagogiques et qui facilite en parallèle des activités différentes. L'équipement

actuel des salles sont un tableau, les tables et chaises des apprenants, sans des ordinateurs. Pour cela, il faut disposer d'une salle de cours modulable et transformable selon le moment pédagogique

Cette salle peut se diviser en plusieurs espaces:

- un espace pour les cours plutôt traditionnels, équipé d'un tableau, d'un téléviseur, grand écran et d'un magnétoscope. Il doit aussi comporter une radio, un magnétophone avec des microphones, un lecteur de CD.
- Un espace plus large réservé au travail autodirigé des apprenants, comprenant des ordinateurs leur permettant de faire des exercices à l'aide de logiciels et de consulter des dictionnaires électroniques et des encyclopédies multimédias. D'autres apprenants peuvent accéder à l'extérieur, c'est-à-dire qu'ils utilisent internet pour rechercher des informations, exploiter des documents authentiques, et surtout pour entrer en contact avec des locuteurs natifs grâce à la messagerie électronique.
- Un espace ressource, où des étagères avec des livres, des journaux, des revues, ainsi que des cassettes, des CD et des diapositives se trouvent à la disposition des apprenants et des enseignants. Cet espace sert aux consultations individuelles ou au travail en groupe. Si l'enseignant de français doit utiliser des supports multimédias dans son cours, il est obligé de maîtriser la pédagogie de l'outil. Cela signifie qu'il doit intégrer les différents médias dans sa pratique. L'enseignant devrait avoir à sa disposition un centre de ressources multimédias en didactique. Ce centre servirait en même temps à promouvoir la connaissance de la langue et de la culture françaises (De Florio 2001, 340-345).

3.7. Formation interculturelle intégrée aux cours de français

La finalité de l'enseignement des langues étant l'ouverture à l'autre, le développement de la compétence interculturelle est prioritaire. Cela peut commencer par la découverte des similitudes et des différences à l'intérieur

d'un groupe-classe où les apprenants peuvent présenter à leur manière et en fonction de leurs capacités, les habitudes spécifiques de leur propre culture et celles typiques pour la culture française. Les enseignants peuvent présenter aux apprenants lors de cette formation, différents types de documents: marionnettes, masques⁴¹, matériel artistique, médias et jeux. Selon Gallien (2000, 21):

Les professeurs doivent suivre de nombreux programmes de formation interculturelle. Une formation intégrée et cohérente doit être mise en place autour des trois dimensions fondamentales que représentent les aspects cognitifs, affectifs et comportementaux.

Il faut détailler ces trois dimensions:

- 1) La dimension sociale: Cette dimension s'intéresse aux savoirs à communiquer aux apprenants sur ce qui constitue une culture et ce que sont les différences interculturelles. Cet aspect de la formation a pour objectif de permettre aux apprenants de discuter des réalités et des règles sociales de la culture. Les apprenants seront ici sensibilisés aux différences culturelles d'un pays à l'autre, à la nécessité de réfléchir sur leur propre culture et sur l'ensemble des valeurs, aux erreurs pragmatiques qui peuvent se traduire en rupture de communication, et à l'importance des comportements non-verbaux (Gallien 2000, 21). Cet aspect de la formation est généralement celui qui prend le plus de temps, car c'est ici que les apprenants vont obtenir et échanger un grand nombre d'informations sur la culture cible et les différences avec leur propre culture. C'est aussi celui pour lequel il est le plus aisé de trouver des documents et d'élaborer des activités. Il existe en effet une très grande quantité de tâches d'apprentissage linguistique et culturel relevant de cette catégorie. Il peut s'agir par exemple d'exposés présentant des données contrastées, d'activités d'écoute de personnes parlant de la culture française, d'analyses d'études sur la culture française.

⁴¹ Pour plus de détails voir Blaise/Cabanis, Anne- Françoise (2009, 1-15).

2) La dimension affective: cet aspect concerne les réactions émotives engendrées par le contact avec des pratiques, des attitudes ou croyances différentes des nôtres. Par exemple, savoir que les Français ne sont pas agressifs ou insensibles lorsqu'ils interrompent ou monopolisent la parole est une chose, être capable de contrôler les sentiments de frustration ou même de colère qui peuvent en résulter en est une autre (Gallien 2000, 21). Ici les apprenants devront s'interroger sur les différentes façons qu'ont les gens de réagir quand ils sont confrontés à une culture étrangère. Ils devront être capables de comprendre les conséquences psychologiques d'échecs pragmatiques et devront tenter d'analyser leurs propres expériences, réactions et sentiments. Des outils analytiques doivent être mis à leur disposition pour leur permettre d'atteindre ces objectifs. C'est ici que les questionnaires sur les pratiques culturelles se révèlent d'une grande utilité.

3) La dimension comportementale. Elle est très importante et manque souvent dans les formations culturelles qui se concentrent en général davantage sur les savoirs que sur les savoir-faire. Prenons l'exemple de notre apprenant jordanien, confronté aux pratiques discursives des Français, et imaginons que nous avons accompli avec succès les deux premières phases de notre formation interculturelle. L'apprenant aura ainsi compris et retenu les règles gouvernant les discussions françaises et sera capable d'intervenir dans la discussion.

La formation initiale des enseignants nécessite une formation spécifique à l'interculturel afin qu'ils soient capables de gérer cette dimension dans les cours de FLE. Cette prise de conscience prend en compte le travail de groupe (l'enseignant/ apprenant), et les contenus du cours doivent être variés tout au long de l'apprentissage.

Le programme proposé aura pour objectif principal l'acquisition des connaissances sur la culture et la civilisation françaises (Bellanger et Bourgeois 2009, 33). Ce programme peut développer chez les apprenants des éléments culturels sur les Français, par une compréhension des autres cultu-

res, sans avoir d'appréhension négative des autres. De même, l'apprenant va être capable d'étudier la civilisation française selon une approche interculturelle (Baumgratz-Gangl 1993, 86).

Les apprenants communiquent au sein d'une équipe afin de partager leurs connaissances. L'enseignant d'un cours de civilisation française n'est pas obligatoirement un natif, mais doit être attiré par la culture française, s'intéresser aux différents aspects de cette culture (histoire, arts, mode de vie quotidien, vie politique et économique).

3.8. L'autonomie de l'apprenant

Un apprentissage efficace des langues étrangères passe par l'autonomie. Selon Holec (1992, 47): " l'autonomie est la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage. Cette capacité doit s'acquérir par différentes activités et selon une approche communicative."

La question de l'autonomie à propos de la formation est toujours d'actualité. C'est l'enjeu permanent de tout processus de formation, quel que soit l'âge. Le point de départ de l'orientation non-directive en pédagogie est la primauté accordée à l'apprenant, à ses problèmes affectifs, à ses blocages et à ses motivations. Au cœur de la notion d'*autonomie de l'apprenant*, se trouve l'objectif pédagogique «apprendre à apprendre» (Dalgalian/ Lieutaud 1991, 9). L'apprenant possède une capacité logique et cognitive, des constructions liées à des opérations d'expérimentation et de découverte (Delorme 1992, 37).

Par ailleurs, le recours au travail autonome, sous sa forme individuelle, peut aussi renforcer l'engagement personnel de l'apprenant. De même, l'autonomie assure une grande liberté intellectuelle et affective. L'apprenant doit exercer sa liberté d'apprendre pour engager le processus d'autonomisation. L'enseignant de français est autonome lors de sa préparation des cours et il se base sur sa formation initiale. Il doit pouvoir s'informer, mener des recherches, élaborer du matériel pédagogique ou d'évaluation.

Il est important que l'enseignement du français en Jordanie adopte un programme qui favorise l'autonomie dans le cours. Les activités de réflexion sur ce que constitue une culture et sur les conséquences des différences culturelles, constituent un premier pas dans cette direction, pour que l'apprenant se confronte à la culture française, il doit être capable de prendre en charge la façon dont il désire se renseigner sur cette culture et interagir avec ses représentants (Barbé/Courtyllon 2005, 141). Les documents authentiques occupent une place privilégiée dans cette approche. S'ils peuvent constituer la majorité des supports utilisés, il sera également nécessaire de créer certains documents ou d'en adapter d'autres.

De même, l'utilisation de photos, de diapositives, et de films est très utile dans le contexte d'un programme de sensibilisation interculturelle. Ces documentations illustrent de façon simple certaines pratiques culturelles, comme par exemple: les films sur les fêtes de Noël et Pâques en France, les photos sur la famille en France.

Les statistiques, graphiques, etc. sont également précieux pour présenter des informations. Les quiz, tests et questionnaires peuvent être écrits ou adaptés. Des entretiens avec des personnes parlant de leurs pratiques culturelles apportent beaucoup d'informations (Radenkovic 2004, 219).

L'enseignement/apprentissage du français contient en soi la possibilité d'une orientation méthodologique permettant à l'apprenant d'apprendre à prendre en charge son propre apprentissage, compte tenu du domaine de la langue et des besoins précis. Selon Escorihuela et Martinez (2001, 342): " Il faut profiter de la structure même de la matière langue, pour planifier des activités visant l'apprentissage de l'autonomie. Il faut s'entraîner à devenir autonome."

3.9. Développer la créativité dans les cours de français

Selon Blachowska (2006, 36):

La tâche principale de l'enseignant de FLE est de renforcer les dispositions créatives de l'apprenant aux niveaux cognitifs à travers des activités linguistiques orales et écrites. Il va falloir le conduire à produire des discours ayant une valeur de nouveauté et d'originalité, et développer chez l'apprenant une attitude créative.

L'enseignant doit avoir une formation initiale solide pour favoriser la créativité chez les apprenants. L'enseignant qui vise l'entraînement à la créativité, doit être en mesure d'avoir lui-même une attitude créative, et doit être capable de reconnaître ces conduites chez les apprenants.

Il existe plusieurs types de dispositions cognitives ayant pour objectif l'entraînement à la créativité pendant le cours. Parmi de nombreuses dispositions intellectuelles créatives, nous avons choisi la pensée divergente, et l'imagination créative.

3.9.1. La pensée divergente

Guilford (1967, 210) a noté que la pensée divergente:

[...] se caractérise par la fluidité, la souplesse et l'originalité, se manifeste comme une aptitude à trouver plusieurs solutions surprenantes et rares, pour des tâches ouvertes où plusieurs solutions sont possibles. Elle demande un comportement intellectuel heuristique.

Par exemple, quand l'enseignant travaille sur la formulation d'hypothèses, il peut encourager les apprenants à en inventer plusieurs et à les classer par catégories (la formation d'hypothèse). Lors d'un travail sur la définition d'un problème, l'enseignant peut valoriser la démarche inductive, autrement dit, parler des circonstances pour arriver à la formulation de problèmes potentiels. L'enseignant peut traiter les sujets selon des perspectives diverses, réelles, imaginaires ou temporelles, puis demander aux apprenants de présenter des plans alternatifs, des textes à rédiger ou des débats à organiser.

3.9.2. L'imagination créative

Selon Necka (2001, 171) il s'agit d'une «une aptitude à se représenter mentalement des entités nouvelles. Elle peut conduire le sujet à une invention, une découverte ou bien à une œuvre d'art». L'enseignant peut élargir la perception des apprenants par une stimulation des voies de réception sensorielle et un croisement des modes de perception. Il peut par exemple demander de dessiner les émotions d'une manière symbolique ou abstraite, favoriser l'utilisation de techniques de visualisation lors de la production orale/écrite, de textes descriptifs et narratifs. Par exemple, raconter son souvenir le plus heureux, par une description très détaillée des impressions sensorielles, et faire de même en se mettant à la place d'un objet. L'enseignant peut demander aux apprenants d'imaginer une situation: «dans la forêt, il existe beaucoup d'animaux », la personne suivante continue et transforme la scène en une scène nouvelle, autrement dit la forêt devient une maison, dans la maison, il y a beaucoup de meubles et ainsi de suite. Ce qui est le plus important dans cette description, ce sont les étapes de la transformation que l'apprenant doit présenter en détail (Blachowska 2006, 38).

Les jeux de créativité pendant les cours de FLE prennent pour référence quatre grands niveaux sémantiques: le matériel, les structures, le contexte et l'attitude (Silva 2009, 112). En ce qui concerne le matériel, c'est-à-dire ce avec quoi on joue et à partir de quoi on crée pendant le cours, il est possible d'utiliser toute sorte de matériel, écrit ou oral (dialogues, jeux de rôle) pour l'enseignement/l'apprentissage d'une langue.

Il convient de dire que toutes les ressources encouragent une disposition créative chez les apprenants et favorisent leur prise d'initiative. Les documents authentiques qui contiennent des descriptions de la culture française peuvent aussi être utilisés. La créativité contient des règles : D'abord les règles constitutives, qui permettent d'identifier un jeu en lui donnant son caractère distinctif, puis des règles normatives, celles aux quelles se plie tout bon joueur, même si elles ne sont pas obligatoires, et enfin, les règles méta-

ludiques, qui contiennent des règles générales, historiques et culturelles régissant l'ensemble des jeux (Silva 2008, 16-17).

Toutes ces règles peuvent favoriser la créativité dans la classe de FLE. Selon Rouquette (1981, 13) la créativité peut être «une propriété possédée en quantité variable, par les individus et susceptible de se révéler, plus ou moins, au fil des situations.». La créativité peut s'exercer par des activités de production écrite. Ce qui peut permettre aux apprenants d'exprimer leurs idées, leurs pensées ou leurs sentiments et de les encourager à affirmer leur personnalité. De plus, cette méthodologie contribue à la maîtrise de l'orthographe, du vocabulaire, à la rédaction d'un enchaînement d'idées dans un texte cohérent (Desmons/Ferchaud 2005, 53). En pratique, cette activité peut être la suivante:

Exercice 1: L'enseignant demande aux apprenants d'écrire une histoire dont le sujet est «une fille a voyagé cinq jours en Afrique». L'enseignant demande aux apprenants d'employer l'imparfait. Il leur donne une liste de mots à utiliser. Cet exercice peut se faire avec des étudiants d'un niveau avancé. L'enseignant donne un modèle pour le sujet. Les étudiants doivent se servir d'extraits de romans et imiter un travail créatif. L'enseignant leur demande d'utiliser des connections logiques, des indicateurs chronologiques.

Exercice 2: L'enseignant demande à chaque apprenant d'écrire, sur un petit papier, deux phrases dont le début et la fin sont imposés. Par exemple la phrases «je ne mange pas -----, mais parfois oui.» L'enseignant collecte les papiers qui sont ensuite redistribués et lus devant la classe.

Exercice 3: L'enseignant donne un sujet où toutes les phrases devront commencer par la même phrase mais devront avoir un sens différent pour construire un poème. Par exemple:

J'aime tes amis.

J'aime tes idées.

J'aime ta manière de vivre.

J'aime ta famille, etc.

On peut résumer les formes de créativité que l'enseignant peut utiliser pour les apprenants: jeux de langage, matrices de phrases et de textes courts, écriture de contes, d'histoires policières et de récits imaginaires. Toutes ces formes suscitent l'intérêt et permettent de s'approprier la langue ainsi que de développer l'expression cognitive chez les apprenants.

3.10. Donner la parole au corps et au geste pendant le cours de français

L'enseignant peut utiliser une nouvelle stratégie pendant son cours en proposant des activités qui sollicitent les sens, véritables capteurs pour l'apprentissage. Par exemple, les yeux fermés, l'apprenant fait appel à son sens auditif pour découvrir et caractériser l'environnement. L'utilisation des sens est importante pour développer des savoir-faire linguistiques immédiats et utiles.

Les jeux d'oreille et de langue sont très importants pour développer la compétence orale et la prononciation, ce qui exige un travail physique sur l'ouverture de la cavité buccale, comme sur le souffle. Il constitue une étape obligatoire pour apprendre la phonétique et à prononcer correctement. Selon l'ouvrage de Cormanski (2005), le corps de l'apprenant est le premier constituant authentique de la classe et apparaît comme un moyen qui véhicule du sens.

La mimique, la voix, le geste sont des interactions non-verbales et verbales qui favorisent l'articulation et les situations de communication. On se rend compte qu'en pratique cette méthode place davantage l'apprenant en situation de dire et de faire. Elle permet de faire comprendre un message linguistique. Selon Calbris (2001, 129): "On appelle geste tout mouvement du corps révélant un état psychologique ou visant à exprimer, c'est un moyen d'action ou d'expression."

L'objectif de l'utilisation de gestes et de mimiques dans le cours de français est de faire comprendre aux apprenants des textes authentiques. L'apprenant doit découvrir des expressions langagières à partir d'expres-

sions non-verbales. Par exemple, on peut travailler des textes ou des dessins humoristiques présentant des attitudes culturelles typiques, pour faire comprendre et interpréter un message non-verbal et un message verbal. Un autre exemple consiste à ce que les apprenants tiennent un journal dans lequel ils relèvent gestes et expressions (sous la forme de dessins et de schémas) qu'ils peuvent rencontrer dans diverses situations en dehors de classe.

Les apprenants relèvent également dans leur propre environnement les gestes et expressions de leur culture maternelle. On peut observer que le message verbal n'est compris que s'il est accompagné de gestes. Cela souligne l'importance de la gestuelle.

L'utilisation de gestes dans la classe fournit une information essentielle. Elle complète l'énoncé en indiquant l'attitude du locuteur par rapport au fait énoncé, ou par rapport à l'interlocuteur, par exemple: une réaction de joie ou de colère.

Le professeur de langue utilise beaucoup de gestes pendant le cours car son corps et sa voix sont des outils pédagogiques fondamentaux. Il doit apprendre à s'en servir afin de faciliter l'apprentissage. Tellier (2008, 40) a expliqué que les gestes pédagogiques s'organisent autour de trois grandes fonctions: informer, évaluer (féliciter, approuver, signaler une erreur), et animer. Ce sont des traductions non-verbales des propos de l'enseignant permettant à l'apprenant de saisir le sens des paroles prononcées dans une langue étrangère. Les gestes pédagogiques contiennent des mouvements des bras, des mains et des mimiques faciales, (iconiques et métaphoriques) (Tellier 2008, 45).

On peut donner quelques exemples d'utilisation de la gestuelle pendant les cours de français. L'enseignant peut se servir de gestes pour faire comprendre l'utilisation de règles grammaticales et de données morphosyntaxiques. Par exemple, lors d'un cours pour débutants, un apprenant dit «je suis faim» au lieu de «j'ai faim», pour l'aider à rétablir une phrase correcte, l'enseignant reprend la phrase, en dessinant un demi cercle, pour montrer qu'il faut inverser le verbe être, par avoir. Il peut aussi utiliser des gestes pour exprimer le sens de ces deux phrases.

De plus, l'enseignant peut utiliser les gestes pour exprimer et donner des informations lexicales. Il peut aussi illustrer par ce moyen un mot ou une idée de son discours. Par exemple, pour expliquer la phrase «je suis en retard» l'enseignant peut faire un signe vers sa montre et une mimique faciale pour indiquer qu'il est en retard. Il peut aussi utiliser des gestes lorsqu'il donne des explications sur la prononciation et la phonétique. Par exemple, il est difficile pour les apprenants jordaniens de prononcer [p] et [b], l'enseignant peut illustrer la différence entre les deux phonèmes grâce à une feuille de papier: il prononce le [p] devant les apprenants en montrant que le papier a bougé, et prononce le [b] en montrant qu'il ne bouge pas. De même, l'intonation de la phrase française pose problème à nos apprenants. Par exemple, la différence d'intonation entre une phrase déclarative et interrogative (cela n'existe pas en arabe).

Tu pars au cinéma ----->

Tu pars au cinéma?

L'enseignant utilise sa main pour montrer que dans une phrase déclarative l'intonation est stable mais élève sa main pour montrer que l'intonation est montante dans une phrase interrogative. Ces gestes permettent de ressentir la prosodie de la phrase et son sens.

D'autre part, l'enseignant peut avoir recours à des gestes dans une situation d'évaluation, il peut par exemple hocher la tête pour encourager le travail des apprenants et les féliciter en applaudissant. Des conditions doivent être réunies pour une bonne utilisation des codes gestuels pédagogiques à l'intérieur de la classe (Chene 2010, 8)

D'abord, il est important que ce geste soit toujours associé au même sens. Puis, que son utilisation soit fréquente afin de mémoriser le mot. Enfin, qu'il garde toujours le même aspect pour être bien identifié. L'enseignant doit tenir compte des différences entre la culture maternelle et le français lorsqu'il recourt aux gestes.

On peut conclure que le recours aux gestes bien compris est efficace pour l'enseignement/apprentissage. Afin de faire passer l'enseignement en

Jordanie d'un cadre plutôt traditionnel à un cadre plus dynamique, on peut exprimer les mots par les gestes.

4. Quelques conseils pour dispenser une formation de qualité aux enseignants de français à l'université

Après avoir présenté quelques propositions et méthodes pour former de futurs professeurs, nous nous efforçons de donner quelques conseils pédagogiques pour améliorer le statut du français en Jordanie. Nous rappelons que le but de l'apprentissage d'une langue vivante implique aussi le but de vivre une expérience ou d'apprendre de nouvelles choses par le biais de la langue.

4.1. La planification dans la durée

L'enseignement d'une langue étrangère nécessite une planification parfaite et systématique. Il convient de considérer l'enseignement de la langue comme un véritable défi qui nécessitera plusieurs années. Les apprenants doivent pouvoir se rendre compte de la cohérence et de la continuité de leur apprentissage. Il faut veiller à ce qu'il n'y ait pas de fossés entre les années, à ce qu'il n'y ait pas de répétitions et que les apprenants se sentent démotivés.

4.2. Une évaluation sérieuse

Les programmes et les résultats obtenus doivent être évalués. En effet, l'évaluation vise plus que la simple vérification des connaissances. Elle informe l'enseignant et les apprenants sur la direction que doit suivre l'enseignement. A cette fin, l'évaluation doit faire l'objet d'une planification rigoureuse. Elle doit être intégrée dans un plan à long et à court terme, et doit être strictement liée aux objectifs d'apprentissage. Elle doit aussi s'effectuer dans un contexte signifiant et similaire à celui de l'enseignement. Elle doit aider l'apprenant à participer activement à son apprentissage.

4.3. Des compétences en didactique

Les enseignants de français doivent être qualifiés et posséder aussi bien des compétences pédagogiques que des compétences en didactique des langues. Autant que possible, il convient de privilégier les locuteurs natifs. Toutefois, il est préférable que le futur enseignant ait quelques faiblesses linguistiques, mais des compétences en didactique accompagnées d'un véritable désir d'enseigner (Duverger 2005, 28). Il convient alors d'encourager l'enseignant à se former pour améliorer ses compétences linguistiques.

De même, il faut cesser de viser les quatre compétences à la fois. Les très nombreuses recherches et pratiques pédagogiques relatives à l'enseignement / l'apprentissage du français langue étrangère ont permis de distinguer ces quatre compétences de la part de l'apprenant, que sont d'une part la compréhension orale et la compréhension écrite, et d'autre part l'expression orale et l'expression écrite, en identifiant et développant des stratégies didactiques différenciées.

4.4. Revoir la politique scolaire des langues, la formation, l'évaluation.

L'organisation académique de l'enseignement des langues en Jordanie devrait naturellement prendre en compte cette politique de diversification des langues, en assurant des liaisons entre écoles élémentaires, collèges et universités.

Au niveau de la formation des enseignants, on peut simplement dire qu'en formation initiale il ne serait pas aberrant de penser qu'au delà des cours de didactique le futur enseignant doit passer au moins une année dans un pays de la langue cible, que ce soit dans un cadre scolaire, ou encore mieux, dans un cadre extra-scolaire (Duverger 2005, 28).

Concernant la formation permanente, elle devrait être bien sûr obligatoire et non facultative, et elle pourrait se dérouler de manière naturelle, sous forme de participation à des programmes européens d'échanges et de rencontres. De plus, le perfectionnement à l'utilisation des médias devrait être continu. Le recentrage des objectifs vers le communicatif, plutôt que

vers le linguistique et la littérature, nous semble avoir de nombreuses incidences au niveau du découpage de l'enseignement /apprentissage du français tout au long du cursus universitaire. Ils s'avèrent en effet qu'il n'est pas efficace, en ce qui concerne la compétence communicative, de continuer à donner un enseignement de langue étrangère pointilliste, se découpant en petites séquences de cinquante minutes deux ou trois fois par semaine, de l'école à l'université.

Ces temps forts devraient naturellement être obligatoires, comme faisant partie du cursus ordinaire. Ils pourraient se composer de séquences d'un mois au moins tous les deux ans, où des séjours (stages, rencontres) dans des établissements français se dérouleraient selon des modalités très variées, laissant libre le choix des dates, des structures d'accueil, des méthodes et du personnel d'encadrement. On pourrait ainsi mettre en œuvre des programmes de cours beaucoup plus réduits, croisant des cours réguliers et des séjours d'une durée plus longue en France, pratiquant ainsi une pédagogie de l'alternance entre étude théorique et pratique (Duverger 2005, 29-30)

Pour améliorer la formation initiale et continue en français dans le département de langue moderne à l'université de Yarmouk, il y a des conditions à remplir concernant la politique universitaire. D'abord, le département doit sélectionner un nombre précis d'apprenants pour chaque année, entre 30 et 60 étudiants. Cela dépend des moyens de la faculté, de la capacité des locaux, des laboratoires de langue, du nombre d'enseignants. Cette organisation plutôt administrative assure un meilleur résultat pour chaque apprenant. De plus, les apprenants doivent effectuer un stage intensif de deux semaines avant d'entrer au département de français. Ce stage donne une description générale du cursus universitaire.

Un autre stage intensif peut être effectué en deuxième année pendant l'été, organisé par l'ambassade française en Jordanie et l'université de Yarmouk et qui présente des activités culturelles (musique, film français, préparation de concours en littérature, et préparation de repas français. Ce stage améliore le niveau des apprenants, et leur permet d'exercer leurs compéten-

ces linguistiques (vocabulaire, grammaire), de développer l'approche communicative.

Puis, durant l'année universitaire, le département doit obliger les apprenants à suivre le programme de DALF (Diplôme approfondi de langue française) pour renforcer leur niveau en français. Ce programme facilite l'adoption de nouvelles méthodes d'enseignement du français. Les apprenants doivent ensuite devenir membres du journal du département, réalisé par le chef du département avec la participation de tous les enseignants, et doivent le gérer avec la collaboration du service culturel de l'ambassade de France en Jordanie. Cela leur permet de renforcer leurs compétences orales et écrites. Le journal doit être publié chaque mois et les reportages, les articles sont rédigés par les apprenants du département de tous les niveaux (débutants, faux débutants, intermédiaires et avancés) sous la direction des enseignants. Il contient des reportages sur la culture française, des critiques sur l'enseignement du français, des poèmes composés par les apprenants, des romans, des articles sur le statut actuel du français en Jordanie etc.

Enfin, le département peut organiser toutes les deux semaines des excursions pour visiter la bibliothèque du Centre Culturel à Amman, participer à des activités organisées par le service culturel de l'ambassade de France. Une règle importante de ces excursions est que les apprenants doivent communiquer entre eux en français pour améliorer leur production orale.

En général, toutes ces conditions ne peuvent s'appliquer en pratique que si le département de français, en collaboration avec le service culturel et l'Ambassade de France en Jordanie, s'engagent ensemble dans une stratégie visant à former des adultes ayant un bon niveau de français. En effet, la demande de formation en français est diversifiée et il n'est pas dit qu'il existe pour chacun des publics intéressés une méthode ou un ouvrage précis. En même temps, notre enseignant doit choisir une méthodologie qui favorise l'autonomie dans l'enseignement/ l'apprentissage. Pour cela, il doit suivre une formation continue, assurée par l'Éducation nationale jordanienne dont l'objectif est le perfectionnement des compétences méthodologiques et di-

dactiques chez les enseignants. Ils sont tenus d'assister aux séminaires, leur permettant de chercher les livres et les documentations nécessaires pour les cours. Ils doivent connaître les nouveaux manuels de français, parus chaque année et les utiliser dans la formation initiale des futurs enseignants. Il faut enseigner une langue en faisant référence à un ensemble de principes fondés sur la cohérence et l'efficacité. Ces références se fondent sur les publics, leur niveau en français, leurs attentes et leurs besoins. On peut observer que l'enseignant est le premier responsable de la formation initiale des apprenants. Les enseignants doivent travailler avec des manuels, des méthodes, des ressources qui mettent en œuvre des réflexions méthodologiques sur l'enseignement/l'apprentissage du français.

5. Quelques moyens pour encourager les apprenants jordaniens à développer leurs compétences en français

Les objectifs de la formation, définis dans une perspective de développement des compétences langagières en français de notre apprenant, répondent à la nécessité de former les enseignants dont la société jordanienne a aujourd'hui besoin. Cependant, dans le contexte actuel de l'université tel qu'il a été décrit précédemment, beaucoup reste à faire pour développer la formation initiale de notre public. Il faut d'abord améliorer le contenu du programme d'études, qui favorise seulement l'aspect linguistique et ne prend pas en compte la culture et la didactique du FLE. Puis, les ressources et les supports pédagogiques sont dépassés

Il serait profitable de développer une attention spécifique aux aspects fondamentaux, et de mettre l'accent sur des réflexions propres à l'enseignement du français pour notre public. A cette fin, nous proposons quelques solutions pour encourager les apprenants jordaniens à se diriger vers le français. L'enseignant doit aussi avoir recours à différentes méthodes d'enseignement.

Il est important de mettre l'accent sur les points suivants: d'abord, la dimension émotionnelle des apprenants vis-à-vis du français et le côté inte-

ractif de l'apprentissage. Il faut ensuite diviser les unités d'enseignement en fonction de leurs activités communicatives, et non en fonction de leur contenu linguistique, par l'élaboration de plusieurs activités au sein d'une même unité d'enseignement, et encourager les apprenants à utiliser cette langue dans leur vie professionnelle. Enfin, développer l'esprit de formation continue chez notre apprenant, comme faire un Master ou un Doctorat dans une université française, ou dans un pays francophone.

En suivant, il est important de définir avec précision les objectifs de chaque cours en termes de capacités. La concertation entre les enseignants (par matière et entre matières) garantit une meilleure homogénéité. Il faudrait organiser un examen commun à tous les cours, tout en respectant le niveau des apprenants. Un bilan de fin semestre permet de préparer les cours du semestre suivant. Des cours de soutien peuvent être organisés, pour chaque cours, afin d'aider les apprenants dont le niveau est faible à s'améliorer. Pour ces apprenants les cours de soutien doivent être obligatoires.

Une réforme du système éducatif du français à l'université doit être menée et il faut développer l'utilisation des nouvelles technologies de communication permettant de progresser dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette réforme doit être prise en charge par le gouvernement jordanien en accord avec sa politique éducative d'enseignement du français.

Il faut apprendre aux étudiants à effectuer un travail intellectuel en classe, notamment comment étudier, réfléchir, découvrir, créer, résoudre des problèmes, grâce à du matériel et à des activités pédagogiques dans chaque matière. Notre regard spécifique sur la place du français dans l'enseignement en Jordanie et les modalités de formation initiale et continue, nous a amenés à attirer l'attention sur une évolution du statut actuel de cette langue à l'université en proposant des activités spécifiques, différents moyens et pistes d'amélioration qui ont été évoqués dans ce chapitre.

Enfin, nous souhaitons résoudre à l'avenir tous les problèmes d'enseignement/apprentissage du français à l'université afin de former des adultes compétents dans cette langue et que le gouvernement tienne compte des nouvelles stratégies dans l'enseignement du français. Il ne s'agit pas

d'avoir seulement des théories sur la formation des futurs enseignants, mais d'un travail sur le terrain et d'une coopération entre tous les établissements scolaires, universitaires, le Centre Culturel Français, les enseignants, et les apprenants. Aborder la question du développement de la formation initiale et continue pour les apprenants jordaniens, est naturellement est une méthodologique où l'apprenant doit être mis en valeur dans l'apprentissage. Les institutions doivent être favorables à cette question. Nous rappelons les propos de Escorihuela (2001, 335) sur la nécessité d'avoir des stratégies et des méthodologies dans l'apprentissage d'une langue étrangère, en fonction des apprenants

L'apprentissage d'une langue étrangère vise toujours des objectifs spécifiques, et la mise en jeu de comportements concernant le développement de stratégies. En effet, on apprend toujours une langue pour atteindre un but précis (on ne fait pas d'effort d'apprentissage pour rien, les apprenants ont besoin de stratégies correspondant à leurs besoins).

Conclusion et perspectives d'avenir

7. Conclusion

Le fait d'être professeur de français à l'université de Yarmouk, la plus réputée en Jordanie en matière de formation des futurs enseignants de français, et de participer à la formation de ces derniers a été le point de départ de cette étude. Cette étude a montré que le niveau de français des apprenants jordaniens est assez faible. Ceux-ci sont confrontés à de nombreuses difficultés au cours de la formation initiale et continue à l'université. Les résultats de notre recherche montrent l'insuffisance de ces formations. L'hypothèse que nous avons émise a été confirmée par les réponses au questionnaire que nous avons fait passer, par l'évaluation de la production écrite des apprenants jordaniens en troisième et quatrième années d'étude et par les réponses des apprenants concernant la formation et le statut de l'enseignement du français à l'université.

Premièrement, l'évaluation d'un texte écrit par notre échantillon a permis de déterminer quelle est leur maîtrise de l'écrit en français. En effet, ce type d'exercice permet d'évaluer la capacité des apprenants à construire un texte cohérent, compréhensible et intelligible. Tout au long des chapitres 2 et 3, nous avons analysé les problèmes de l'écriture rencontrés par notre public, grâce à une grille d'analyse reprenant des éléments de morphosyntaxe, d'orthographe, de ponctuation, de grammaire, etc. L'analyse du corpus a confirmé l'idée que la plupart des difficultés de production écrite est due soit à une interférence avec la langue maternelle (l'arabe) soit avec la première langue étrangère (l'anglais). Par ailleurs, nous avons observé de nombreuses difficultés linguistiques chez les apprenants.

Deuxièmement, l'enquête que nous avons effectuée a mis en évidence les problèmes de formation initiale pour les futurs enseignants. La formation sur l'interculturel, les TICE, l'autonomie n'existent pas dans la faculté de langue moderne de l'université de Yarmouk. De même, ce questionnaire a permis de connaître le statut actuel de l'enseignement /apprentissage du français, et les raisons des difficultés des apprenants jordaniens : culturelles, linguistiques, méthodologiques. Cette compréhension du contexte nous a

permis de proposer des stratégies et des méthodes pour améliorer l'enseignement du français à l'université.

Il nous a donc été indispensable de compléter nos observations sur le statut de la langue française par une étude théorique générale sur la formation initiale et continue, et sur la notion de compétence écrite. Nous avons pu ainsi approfondir notre analyse.

Les visées de notre recherche sont l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants/apprenants, le développement et la promotion du français dans les universités jordaniennes. Il est désormais possible de procéder à la restructuration progressive du système de formation en français. Celle-ci doit être développée de manière à dépasser la simple acquisition des compétences de la langue pour permettre la mise en œuvre de stratégies, plus ouvertes et davantage axées sur la pratique. Les nouvelles approches de la formation initiale pourraient permettre d'établir des passerelles avec la formation continue. Les besoins concrets en formation initiale et continue doivent être pris en compte par tous les secteurs institutionnels, éducatifs, apprenants, enseignants, et l'Ambassade de France, pour mener un travail d'équipe actif et concret.

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère a une orientation méthodologique qui doit permettre à l'étudiant d'être autonome, en lui apprenant à prendre en charge son propre apprentissage en fonction de ses besoins. C'est la raison pour laquelle le professeur de français à l'université doit former les apprenants à partir d'activités en classe qui planifient leur autonomie dans l'apprentissage. De même, les institutions universitaires jordaniennes doivent être renforcées et protéger les libertés académiques de l'enseignant, afin que celui-ci soit capable de susciter la créativité chez les apprenants. Les enseignants ne doivent pas être contraints d'utiliser uniquement des méthodes précises dans leurs cours mais doivent aussi être encouragés à utiliser les nouvelles technologies de l'information et de la communication. De même, il faut que des ordinateurs soient mis à la disposition des apprenants. Enfin, la notion d'interculturel doit être favorisée, ainsi que le respect des religions et des cultures différentes. Ces idées doivent faire par-

tie des politiques éducatives de l'enseignement/apprentissage du français. Les institutions universitaires doivent disposer de ressources suffisantes pour encourager ces idées (bibliothèques, conventions entre les universités françaises et jordaniennes, stages, conférences, formation continue des enseignants).

De plus, l'université a une responsabilité majeure pour ce qui relève du financement de la formation continue des enseignants et de leurs recherches sur la pédagogie, permettant d'améliorer le statut actuel d'enseignement du français. L'attaché culturelle, le ministre de l'éducation nationale, les associations privées jouent un rôle important et se doivent d'aider l'université dans son objectif d'amélioration de l'enseignement du français.

Le professeur doit élaborer de nouvelles stratégies et techniques, pour rendre l'enseignement du français plus communicatif. Nous pensons que la formation continue de l'enseignant joue un rôle fondamental dans la formation initiale des apprenants. De plus, les qualifications académiques des enseignants, leurs compétences pédagogiques, leur culture générale, sont la base de l'enseignement. Si la formation des futurs enseignants en français est une notion complexe, qui englobe plusieurs dimensions, il est difficile d'établir des modèles fixes et stables. Les stratégies à mettre en place doivent être formalisées selon la nature du cours (linguistique, culture, didactique, traduction, littérature). Il convient de retenir que la formation des enseignants n'est pas instantanée, mais s'effectue dans la durée, ce qui nécessite que l'enseignant suive une formation continue dans sa spécialité.

C'est aussi l'expérience de l'enseignement qui forme un bon enseignant. Il réutilise les connaissances acquises lors de sa formation dans les situations réelles de travail et observe les évolutions afin de modifier les stratégies et les méthodes et d'en développer de nouvelles. Nous souhaitons que les démarches menées actuellement à l'Université de Yarmouk prennent en compte et analysent les besoins, les compétences, les motivations, les attentes et les intérêts des apprenants afin de développer l'enseignement/apprentissage du français. Ces éléments doivent être pensés de manière

re flexible. Nous insistons aussi sur l'enseignement des savoir-faire dans le cours de langue.

Au terme de ce travail, nous avons essayé de répondre à la question : comment les apprenants jordaniens perçoivent-ils la langue française et son enseignement dans un contexte arabophone? Les différentes opinions des apprenants jordaniens, recueillies au cours de l'enquête, sont d'une grande importance. Ces opinions vont permettre de modifier le programme, les méthodes et les contenus des cours, contribuant ainsi à la mission du département de français de l'université. La coopération entre les universités françaises et jordaniennes favorisent une ouverture sur des cultures différentes et confirment l'idée que le français n'est pas seulement une langue, mais aussi un moyen de communication, d'échanges entre différents pays. Par contre, le travail a montré l'hétérogénéité linguistique et culturelle du public jordanien. Nous avons distingué deux catégories d'apprenants: ceux qui ont déjà appris le français, soit dans ses écoles, ou des instituts privés, soit grâce à leur famille et à leur entourage; ces publics disposent déjà de bagages linguistiques et culturels satisfaisants pour accepter les autres cultures et n'éprouvent pas de grandes difficultés à écrire et à utiliser le français; et ceux qui n'ont jamais étudié le français auparavant, et dont la famille ne maîtrise que la langue et la culture maternelles. Ils éprouvent beaucoup plus de difficultés avec la langue et la culture françaises. Cette catégorie a besoin que davantage de stratégies et de méthodes soient mises en place par les enseignants, afin qu'ils puissent avoir un niveau avancé. Le niveau de français diffère entre les apprenants jordaniens.

À partir de ces éléments, des stages de formation continue sont nécessaires pour les enseignants afin d'apprendre à réagir devant une classe hétérogène et de pouvoir influencer le développement de l'apprentissage. Les objectifs de formation, définis dans une perspective de développement par l'institution universitaire, témoignent de son souci de répondre aux besoins de formation du futur enseignant dont la société jordanienne de demain aura besoin et de l'ouverture sur les autres pays. Cependant, dans le

contexte actuel de l'université tel que nous l'avons étudié au cours de cette recherche, beaucoup reste encore à faire.

En conclusion, notre travail de recherche présente des perspectives d'avenir que nous souhaitons mettre en œuvre dans l'enseignement/apprentissage du français dans les universités jordaniennes :

- Les institutions universitaires doivent mener une politique spécifique visant à promouvoir la formation continue des enseignants, comme par exemple un stage en France ou dans un pays francophone, des conférences, séminaires ou formations sur l'utilisation des médias dans la classe. L'Université de Yarmouk doit bénéficier de conventions avec les universités françaises et francophones pour que le programme de français ait la même valeur qu'un programme international à l'étranger. Il serait aussi envisageable d'ouvrir une école doctorale en français où plusieurs domaines seraient étudiés comme la linguistique, le FLE, la littérature.
- Mettre en place une équipe pédagogique constituée de chercheurs du département de français de l'Université de Yarmouk et des instituts de recherche et de formation en FLE des universités françaises (Nantes, Rouen, Paris III) afin d'effectuer des recherches sur les liens entre l'enseignement des langues étrangères et les méthodes, stratégies et activités mises en œuvre pendant les cours. Il faudrait aussi élaborer un corpus sur les savoirs et savoir-faire utilisés en classe de français.
- Adopter une stratégie de coopération avec des pays francophones, comme la Belgique et la Suisse, permettant au département d'avoir des soutiens dans sa formation et de promouvoir des enseignants natifs du français.
- Réaliser une revue en français intitulée « Le français à l'université ». Cette revue doit être internationale avec la coopération et la contribution de chercheurs français et francophones, allemands, canadiens, dans les domaines de la pédagogie et de la didactique du FLE. Les sujets de cette revue doivent proposer des pistes pour améliorer l'enseignement / apprentissage du français dans un pays non-francophone.
- Assurer la présence et la contribution effectives des enseignants jordaniens dans les domaines des TICE et de l'interculturelle. Par exemple, un cours de

sensibilisation à la culture française peut être organisé et proposer des approches intéressantes sur certains aspects culturels en utilisant des documents authentiques, des chansons, des films, des poésies. Ce cours peut se reposer sur toute production culturelle ayant recours aux TICE (recherche sur Internet, CD ROM). L'apprenant doit apprendre à être autonome dans son apprentissage et les méthodes traditionnelles doivent être remplacées.

Bibliographie

- Abensour, Corinne/Pinhas, Luc (1998): *Pratique de la communication écrite*. Paris: Nathan.
- Abernot, Yves (1996): *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris: OUNOD.
- Abrecht, Roland (1991): *L'évaluation formative, une analyse critique*. Bruxelles: De Boeck.
- Abu-Hanak, Nisreen (2008): *Enquête sur L'enseignement du français à l'Université en Jordanie*. Thèse doctoral. Paris: Université Sorbonne Nouvelle.
- Abu-Shariah, Marwan (2002): *Evaluation des productions écrites des étudiants jordaniens*. Mémoire de Maitrise, Sciences du langage. Besançon: Université de Franche-Comté.
- Abu-Shariah, Marwan (2003): *L'appréciation de la cohérence textuelle dans des productions écrites d'étudiants jordaniens*, Mémoire de D. E. A, science du langage. Besançon: UFR.
- Adam, Jean-Michel (1985): "Quels types de textes, Expérience et réflexion", in: *Le français dans le monde* 192, 39-43.
- Adam, Jean-Michel (1991): *Langue, littérature, analyse pragmatiques et textuelles*. Paris: Hachette.
- Andritsou, Maria (2003): "La formation continue des professeurs de langues étrangères", in: *Le français dans le monde* 325, 25-27.
- Al-Abdallah, Dawad (2010): *La compétence textuelle des apprenants universitaires syriens en FLE: analyse de productions écrites à dominante narrative*. Besançon: UFR.
- Albert, Claude /Souchon, Marc (2000): *L'autoformation en contexte institutionnel*. Paris: Harmattan.
- Albert, Marie-Claude (200): *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Albert, Marie-Claude (2002): "Evaluer les productions écrites des apprenants", in: *Le français dans le monde, numéro spécial* 140, 53-64.

- Al-Rabadi, Najeb (2004): "Le déraillement de l'enseignement du français; deux siècles de mauvaise voie", in: *Dirasat, Humane and social sciences* 31, 3, 780-790.
- Al-Smadi, Adnan (2003): *La formation des enseignants de français en Jordanie*. Mémoire de D. E. A. Rouen: Université de Rouen.
- Arraichi, Rachid (2002): *Projet pédagogique pour une personnalisation de l'enseignement / apprentissage du français*. Maroc: Université Hassan.
- ASDIFLE (2004): *Les métiers du FLE, Cahiers de l'Asdifle 16*. Paris: Alliance Française.
- Astolfi, Jean-Pierre (1997): *L'erreur un outil pour enseigner*. Paris: ESF.
- Astolfi, Jean-Pierre (2004): *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Rouen: Publications des Université de Rouen et Havre.
- Ausatid, Wan (1999): *Evaluation des productions écrites d'un groupe d'étudiants thaïlandais de quatrième année au niveau universitaire*. Mémoire de D. E. A. Besançon: Université de Franche-Comté.
- Ausatid, Wan (2003): *Evaluation de production écrite en français d'étudiants thaïlandais de niveau universitaire*. Thèse doctorat, science du langage. Besançon: Université de Franche- comte.
- Bader, Michel (1994): *L'enseignement supérieur en Jordanie*. Beyrouth: CERMOC.
- Bague, Jean-Michel (2004): *L'évaluation des compétences écrites en Langue française dans le programme CAMPUS: Elément de méthodologie et premiers résultats pour les élèves en fin d'école primaire*. Acte du colloque de Conakry: l'Université de Conakry.
- Balde, Amadou (2002), *Les politiques éducatives et linguistiques appliquées en Guinée et leurs implications dans la didactique de la langue française*. Thèse de doctorat. Besançon: Université de Franche- Comté.
- Barbé, Ginette / Courtillon, Janine (2005): *Apprentissage d'une langue étrangère et seconde*. Bruxelles: Deboeck.
- Barbier, Jean-Michel / Bourgeois, Elisabeth (2009), *Encyclopédie de la Formation*. Paris: Presse Universitaire de France.

- Barlow, Michel (1992): *L'évaluation Scolaire; décoder son langage*. Lyon: Chronique Social.
- Barry, Ousmane (1996): *Analyse de productions écrites et orales d'étudiants de l'Université de Conakry: Etat de l'enseignement du Français en Guinée et propositions didactiques*. Thèse de doctorat. Paris: Université-Paris-Nanterre.
- Baskwill, Jean / Whitman, Paul (2001): *Le langage intègre et l'évaluation de l'enfant: guide pratique*. Paris: Scholastic.
- Baumgratz-Gangl, Gisela (1993): *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Vanves: Hachette F.L.E.
- Beacco, Jean-Claude (1992): "Présentation", in: *Langages* 105, 44-78.
- Beacco, Jean-Claude (2004): *Niveau B2, pour le français, Texte et références*. Paris: Didier.
- Beacco, Jean-Claude(2005): *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: Lidil.
- Beacco, Jean-Claude (2007): *L'approche par Compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Beillerot, Jean (1988): *Voies et voix de la formation*. Paris: Editions Universitaire.
- Bellanger, Véronique/Bourgeois, Claude (2009): "Formation de formateurs et culture de l'apprenant", in: *Le français dans le monde* 365, 32-35.
- Berard, Eveyne (1991): *L'approche Communicative: Théorie et pratiques*. Paris: CLE international.
- Berchoud, Marie (2009): "Améliorer les apprentissages", in: *Le français dans le monde* 365, 36-40.
- Berger, Michel (2000): *Construire la réussite: L'évaluation comme outil d'intervention*. Paris: Cherelière.
- Berthier, Nicole: (1998): *Les techniques d'enquête, Méthode et exercices corrigés*. Paris: Armand Colin.
- Bertin, Jean-Claude: (1988), "Le rôle des stratégies de la lecture dans la compréhension des textes en langue étrangère", in: *La revue Canadienne des langues vivantes* 3, 85-106.

- Bertocchini, Paola (1987): *Apprentissages et formation, actes du colloque de Bagni 29-31 octobre*. Paris: Université de Paris.
- Besse, Henri/ Porquier, Rémy (1991): *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Credif/ Hatier.
- Blaise, Pierre et Cabanis, Anne- Françoise (2009): " Marionnettes ", in: *Les Lettres françaises* 62,1-15.
- Blachowska, Mira (2006): "Développer la créativité en cours de FLE", in: *Le français dans le monde* 345, 6, 36-40.
- Blanche-Benveniste, Claire (1997): *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Editions Ophrys.
- Blanchet Alain, Gotman Anne (1992): *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Nathan.
- Blanchet, Philippe (2006): *Méthodes et méthodologies pour l'enseignement des langues étrangères*. Paris: Crid.
- Bloom, Bsold (1956): *Taxonomy of Educational objectives, Handbook, Cognitive domain*. New -York: David McKay.
- Bouthiba, Zhra (2011): *Les erreurs dans les productions écrites des apprenants algériens de français*. Algérie: RFS.
- Bretegnier, Aude / Huver, Emmanuelle (2009): "La formation universitaire des enseignants de français langue étrangère et secondaire en France: évolutions ,actualité, enjeux", in: *Französisch Heute* 4, 40, 157-164.
- Březinova, Martina (2009): *L'interférence linguistique en enseignement de la langue française*. Brno: Masarykov Univerzita.
- Brian, Barnett (2010): *French dimmer soon teachers French and the integration of such varieties in the classroom*. Proquest: Indiana University.
- Bru, Michel (1991): *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: Editions Universitaire du Sud.
- Buclos, Jean-Michel (1999): *La Jordanie. Que sais-je*. Paris: PUE.
- Byram, Michel (1992): *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Hatier/ Didier.

- Calbris, Geneviève (1985): "Geste et parole", in: *Langue française* 68, 1, 66-84.
- Calbris, Geneviève (2001): "le geste", in: *langue française* 67, 1, 129-148.
- Canon, Cécile /Rosen, Evelyne (2008): "Le portfolio dans la formation des enseignants" , in: *Französisch Heute* 39, 1, 85-104.
- Caput, Jean- Pierre (1991): *Guide d'expression écrite*. Paris: Hachette.
- Cardinet, Jean (1988): *L'évaluation scolaire et Pratique*. Bruxelles: De Boeck -Wesmael.
- Carter, Thomas (2000): *La cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris: Harmattan.
- Castellotti, Véronique (1995): *La formation des enseignants de langue*. Paris: CLE.
- Castellotti, Véronique (2001a): *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International.
- Castellotti, Véronique (2001b): *D'une langue à d'autres: Pratiques et représentations*. Rouen: Publications. Universitaire de Rouen.
- Catach, Nina (1978): *L' Orthographe, Que Sais-je?* Paris: P.U.F.
- Catach, Nina (1995): "La Variation graphique et les rectifications de l'orthographe française", in: *Langue française* 3,108, 365-375.
- Chacon, Moran (1992): Taxonomy of computer media in distance education", in: *Open learning* 7, 1, 188-192.
- Champagne, Cécile (1993): *Le point sur la phonétique*. Paris: CLE International.
- Champy, Philippe/ Estève, Christiane (2005): *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation de la formation*. Paris: Retz.
- Chantal, Parpette (2008): "De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle, une relation à interroger", in: *Les cahiers de l'Acedle* 5,1, 219-232.
- Chapoutier, Georges (2004): *La formation initiale des enseignants*. Paris: Institut Roger Guilbert.

- Chardenet, Patrick (2001): *Didactique des langues romanes, le développement de compétences chez l'apprenant*. Genève: De Boeck Université.
- Charolles, Michel (1988): "Introduction aux problèmes de la cohérence du texte", in: *Langue française* 38, 112-117.
- Chatziantoniou, Olga (2008): *Cohérence et cohésion des textes écrits: points de vue linguistiques et didactiques dans la classe plurilingue de FLE au grec*. Thessalonique: Université Aristote de Thessaloniki
- Chene, Guilhem (2010): *Le geste en classe de langue étrangère*. Strasbourg: Université de Strasbourg.
- Chevalier, Paul (2006): *Les TICE au service de la réforme, un programme de ministre d'éducation nationale*. Paris: UNESCO.
- Chnane, Davine (2000): *La communication orale des primo-arrivants*. Marseille: Université de Provence Aix-Marseille 1.
- Clersy, Sabine (2002): *Cours de remédiassions aux erreurs types à l'oral et à l'écrit des arabophones tunisiens pratiquant le français*. Tunis: ISEFC.
- Clersy, Sabine (2003): *Cours de remédiassions aux erreurs types à l'oral et à l'écrit des arabophones tunisiens pratiquant le français*. Tunisie: Université de Tunis.
- Cicurel, Francine (2003): "La didactique des langues face aux cultures linguistiques éducatives". in: *Le français dans le monde* 326, 3, 47-54.
- Cobo, Marina (2000): "Les exercices grammaticaux, outils didactiques indispensables", in: *La philologie française à la croisée*, 285-294.
- Collart, MarieFrance(2001): "programme d'enseignement/apprentissage du FLE sur internet", in: *Fanzösisch Heute* 32, 346-349.
- Conseil de l'Europe (1996): *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Edition Didier.
- Conseil de l'Europe (2000): *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Edition Didier.
- Corder, Selinker (1978): "Error analysis, interlanguage and second language acquisition", in: *Language teaching and linguistics* 8, 201-218.

- Cormanski, Alex (2005): *Jeu, langage et créativité*. Paris: Hachette.
- Coronaire, Charles/ Raymond, Paul (1999): *La production écrite*. Paris: CLE international.
- Coste, David (1975): "Vers une redéfinition de la formation initiale des professeurs", in: *Le français dans le monde* 113, 13-17.
- Courtillon, Jean (2003): *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- Cristea, Teodora (1984): *Linguistique d'enseignement*. Bucarest.TUB
- Cummings, Andrew (1989): *Writing expertise and second-language proficiency. Langage Learning*. New-York: Harper et Rowe.
- Cuq, Jean-Pierre (2003): *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international.
- Cuq, Jean-Pierre / Gruca, Isabelle (2005): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Presse universitaires de Grenoble.
- Cuq, Jean-Pierre/ Gruca, Isabelle (2009): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Bruxelles: PUG.
- Dabène, Louis (1994): *Repères sociolinguistiques pour enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Dabène, Louis (1998): *Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine*. Besançon: Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée.
- Dalgalian, Gilbert /Lieutaud, Simone (1991): *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris: CLE international.
- Dallies, Michel (2008): *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.
- Daunay, Bertrand (2005): "L'évaluation en didactique du français: résurgence d'une problématique", in: *Repères* 31, 3-8.
- David, Jean /Plane, Sylvie (1996): *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris: PUF.
- Debyser, François (1970): La linguistique contrastive et les interférences, in: *Langue française* 8, 8, 31-61.

- De Florio, Inez (2001): "Le rôle des didactique dans la formation initiale et dans la formation continue des professeurs de langues vivantes". in: *Französisch Heute* 32, 3, 340-345.
- Degache, Christian/Séré, Arlette (2007): "Échanges exo lingues et inter culturalité dans un environnement informatisé plurilingue." in: *Lidil* 36,93-117.
- De Landsheere, Gilbert (1976): *La formation des enseignants demain*. Paris: Casterman
- De Landsheere, Gilbert (1979): *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: PUF.
- Delorme, Charles (1992): "L'autonomie dans la formation", in: *Le français dans le monde* 79, 37-43.
- Demirtaş, Lokman / Gümüş, Hüseyin (2009): "De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE", in: *Synergies Turquie* 2, 125-138.
- Deperetti, André (1998): *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris: ESF.
- Deschenes, Andrés-Jacques (1988): *La compréhension et la production des textes*. Canada: Presses de l'université de Québec.
- Desmons, Fabienne / Ferchaud, Françoise (2005): *Enseigner le FLE, pratiques de classe*. Paris: Berlin.
- Diallo, Alex (2002): *Evaluation des résultats d'un programme de formation continue des enseignants du primaire de Guinée Conakry*: Thèse de doctorat. Besançon: Université de Franche- comté.
- Dubois, Jean / Giacomo, Michel (1968): "La grammaire générative, sa place dans la linguistique moderne", in: *Psychologie française* 13,127-136.
- Dubois, Jean/ Giacomo, Michel (1989): *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.
- Ducrot, Jean-Michel (2009): "La pédagogie de l'erreur á l'écrit" , in: *Le français dans le monde* 366, 34-36.

- Durand, Michel (2000): "Quand se tissent l'offre de formation et l'expérience des enseignants-stagiaires" in: *Carlier, La formation continue des enseignants* 4, 47-67.
- Duverger, Jozef (2005): "L'enseignement des langues en France, Oser de vraies réformes", in: *Le français dans le monde* 338, 27-30.
- Edelhoff, Claude (1985): *L'apprentissage des langue aux fins de communication: rôle, besoins et problèmes des enseignants, symposium sur la formation initiale et continue des enseignants de langues vivantes*. Strasbourg: le Conseil de l'Europe.
- Emaish, Nahed (1996): *L'usage de la presse écrite française pour l'enseignement des aspects socio-culturels du français aux Lycéens et étudiants jordaniens*. Thèse de doctorat. Besançon: Université de Franche- comté.
- Escorihuela, Rosaura/Martinez, Marina (2001): *Apprendre une langue étrangère pour objectifs spécifiques et apprendre á devenir autonome*. Castillo de la plana: Publication de la Universitat Jaume I.D.L.
- Fabre, Michel (1994): *Penser la formation. Documentation Française*. Paris: PUF.
- Faraco, Michel (2006): *La classe de langue théories, méthodes et pratiques*. Paris: publication de l'université de province.
- Farid, Hany (2005): "Réflexions sur l' enseignement de la langue française en Egypte", in: *Synerigies , Monde arabe* 2, 41-49.
- Fayol, Michel (1997): *des idées au texte, psychologie cognitive de production verbale, orale et écrite*. Paris, PUF.
- Ferry, Gilles (1987): *Le trajet de la formation, les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- Fisher, Jean-Pierre (1999): "Une conception erronée de l'apprentissage", in: *Résonances, mensuel de l'école valoisienne* 5, 9-11.
- Flower, Linda/ Hayes, Johan (1981): "A cognitive process theory of writing", in: *College Composition and Communication* 32, 4, 347-376.
- Frédéric, André (2001): *Penser la formation*. Paris: PVF.

- Galatanu, Olga(1984): *Actes de langage et didactique des langues étrangères*. Bucarest: TUB.
- Galatanu, Olga (2005): "La construction discursive des représentations de la langue et de la culture françaises chez les future enseignants du FLE" , in: *Synergies, Pologne* 2, 185-195.
- Galisson, Robert (1980): *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères*. Paris: CLE international.
- Galisson, Robert (1989): "problématique de l'autonomie en didactique des langues", in: *Langue française* 82, 95-115.
- Galisson, Robert (1990): "Où va la didactique du français langue étrangère?", in: *Etude de linguistique appliquée* 27, 78-98.
- Galisson, Robert/Puren, Christian (1990): *La formation en question*. Paris: CLE international.
- Gallien, Chloé (2000): "Langue et compétence interculturelle, in: *Le français dans le monde* 311, 21-25.
- Garcia-Debanc, Claudine (1990): *L'élève et la production d'écrits*. Metz: Centre d'analyse syntaxique de l'université.
- Geiger, Jaillet/Morgen, Daniel (2008): "La formation des enseignants en France, histoire, réalités et perspectives actuelles“, in: *Französisch Heute* 4, 39, 333-357.
- Gerbault, Jeannine (2002): *TIC et diffusion du français, des aspects sociaux, affectifs et cognitif aux politiques linguistique*. Paris: Harmattan.
- Germain, Claude (1993): *Evolution de l'enseignement des langues, 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE international.
- Gevaert, Raymond (2008): "L'enseignement du FLE en Europe, enjeux et stratégies", in: *Basaille actes de vienne* 53, 25-34.
- Gohard-Radenkovic (2005): *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*, in: *Transversales*, 11. Bern: Lang.
- Girard, Denis (1972): *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris: Colin.

- Girard, Denis (1995): *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris: Bordas.
- Girardet, Jacky/Pécheur, Jacques (2002): *Campus 1*. Paris: CLE international.
- Guilford, Jean-Paul (1967): *The nature of human intelligence*. New York: Mc Grew Hill.
- Guillén, Carmen/Castro, Paloma (2009): "Quelle formation didactique de enseignants de langues –cultures étrangères pour la gestion de la dimension interculturelle?", in: *Éla* 1, 153, 77-91.
- Haddad, Saad (1990): *La formation des futur enseignant à l'université. Mémoire en maitrise FLE*. Besançon: Université de Franche-Comté.
- Haddad, Saad (2007): "Initiation à une compétence culturelle destinée à un public universitaire jordanien", in: *AL-Manarah* 13, 4, 89-99.
- Hadji, Charles (1989): *L'évaluation, règles du jeu, Des intentions aux outils*. Paris: ESF.
- Hadji, Charles (1992): *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.
- Hadji, Charles (1997): *L'évaluation démystifiée*. ESF: Paris.
- Hamid, Mohamad (2009): *Problématique de l'écrit en situation d'apprentissage, difficultés liées à la progression thématique chez des apprenants universitaires en FLE*. Besançon: UFR.
- Hasanat, Mohamed (2007): "Acquisition d'une 2 langue", in: *Synergies Monde Arabe* 4, 209-226.
- Haydée, Silva (2008): *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE international.
- Haydée, Silva (2009): "La créativité associée au jeu en classe de FLE ", in: *Synergies Europe* 4, 105-117.
- Holec, Henri (1992): "Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé", in: *Le français dans le monde numéro spécial* 132 février-mars, 46-52.
- Holtzer, Gilles (2002): *L'évaluation, de quelques procédés de textualisation chez des élèves guinéens en fin de cycle primaire*. Besançon: Annales littéraires de l'université de franche comté.

- Holtzer, Gilles (2001): *Savoirs et compétences en français écrit d'élèves Guinéens*. Besançon: Les enquêtes campus université de Franche-Comté.
- Huot, Helene (1970): "Quelques question à propos de l'enseignement programmé" in: *Langue française* 6, 20-34.
- Idoughi, Sahara (2010): *Enseignement du français en Algérie et pédagogie de projet*. Paris: CERPAM.
- Itma, Maha (2009): *Quelles difficultés d'apprentissage chez les étudiants de français à l'université An-Najah de Naplouse*. Besançon: Université de Franche –comté.
- Jaffré, Jean- Pierre (2006): "Pourquoi distinguer les homophones", in: *Langue française* 151,22-40.
- Javeau, Claude (1982): *L'enquête par questionnaire: manuel à l'usage du praticien*. Paris: Editions d'organisation.
- Kanyongolo, Buelongo (1996): "Cadre de formation des professeurs de français au Kenya", in: *Actes du congrès mondial des professeurs de français in Tokyo. Le français au 21siècle, tracer, avenir, cultiver la différence*. Tokyo: FIPF, 428-432.
- Kleppin, Karin (2001): "Fehler als Übung- und Lernanlass", in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französische* 52,15-19.
- Koulayan, Hampi (2005): "Maghreb, Francophonie et approche sociolinguistique, durant les décennies 80–90", in: *Synergies Monde Arabe* 2, 8-20.
- Krashen, Stephen (1981): *Second language acquisition, and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lacoste, Yves (2006): *La longue histoire d'aujourd'hui*. Paris: Larousse.
- Lamy, André (1992): *Pédagogie de la faute*. Paris: centre international d'études pédagogique CLEP.
- Lange, Jean-Michel (2004): *Vers l'identification des savoirs en action dans l'enseignement*. Rouen: CIVIIC, Publication de l'Université de Rouen.

- Lange, Jean-Michel (2008): "L'éducation au développement durable au regard des spécialités enseignantes", in: *Aster* 46.123-154.
- Langerons, Pierre (2002): *Le français en Jordanie*. Amman: Ministère de l'Education en Jordanie.
- Laniel, Denyse (2005) "Le vocabulaire en français langue seconde: de parent pauvre de l'enseignement à invité d'honneur des communications assistées par ordinateur", in: *Revue de l'Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Seconde* 25, 273–100.
- Larousse, Pierre (1972): *Petit Larousse illustré*. Paris: Larousse.
- Larruy, Martine (2003): *L'interprétation de l'erreur*. Paris: Clé International.
- Laveau, Noël (1996): *Le guide de la Jordanie*. Lyon: PUF.
- Lehellaye, Christain (1992): "Voyage à travers des discours de formateurs", in: *Le français dans le monde, des formations en FLE, numéro spécial* 132,21-36.
- Lelay, Yann (1997): *Savoir rédiger*. Paris: Larousse.
- Leupold, Eynar /Kramer, Ulrich (2010): *Französischunterricht als Ort interkulturellen Lernens*. Hanover. Klett.
- Lussier, Denise (1992): *Evaluer les apprentissages*. Paris: Hachette.
- Mahmoudian, Mortéza (1976): *Pour enseigner le français*. Paris: PUF.
- Mangenot, François (1998): "Classification des apports d'internet à l'apprentissage des langues". in: *Alsic* 1, 2, 133-146.
- Mangenot, François (2002): "L'apprentissage des langues". Chapitre 6 in: *Psychologie des apprentissages et multimédia*,. Paris: Armand. 128-153.
- Mangeant, Jean-Michel /Parpette, Christian (2004): *Le français sur objectif spécifique, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Martel, Antoine (1998): "L'apprentissage du français sur internet". in: *AS-PIFLE* 9, 125-149.
- Martel, Paul (2000): "Le français du Québec, statut et corpus. L'époque contemporaine " in: *Histoire de la langue française* 2, 729-747.

- Martinez, Helene (2008): "Du rapport aux savoirs, l'autonomie comme pratiques". in: *Französisch Heute* 39, 3, 214-228.
- Martinet, André (1976): *Pour enseigner le français*. Paris: PUF,
- Martinez, Pierre (1998): *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF.
- Mialaret, Gaston (1991): *Pédagogie générale*. Paris. Hachette.
- Moeschler, Jacques/ Reboul, Anne (1994): *Encyclopédique de pragmatique*. Paris: Didier.
- Miled, Mohamed (2010): "Le français dans le monde arabophone". in: *Langue française* 167, 9, 159-171.
- Moirand, Sophie (1979): *Situation d'écrit*. Paris: CLE international.
- Moirand, Sophie (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris: Hachette.
- Moirand, Sophie (1991): *Former à s'auto former, ici et là*. Paris: CLE.
- Mucchielli, Anne (1981): *Que sais-je, les motivations*. Paris: PUF.
- Necka, Edward. (2001): *Psychologia*. Gdansk: GWP.
- Neirous, Fesfes (1994): *Problèmes de l'apprentissage du français langue étrangère par des élèves Syriens de l'enseignement secondaire*. Toulouse: Université de Toulouse.
- Pacton, Sebastien (1998): "La transcription de graphonèmes complexes en français", in: *Repères* 18, 163-172.
- Parisse, Christophe (2010): "La morphosyntaxe: Qu'est ce qu'est? - application au cas de la langue française", in: *Rééducation Orthophonique* 47, 7-20.
- Parpette, Chantal (2008): "De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle: une relation à interroger ", in: *Cahiers de l'ACEDLE* 5, 1, 219-232.
- Pellieux, Nicole (2005): *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier
- Pendanx, Michel (1998): *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Perdue, Clive (1980): "L'Analyse des erreurs, un bilan pratique", in: *Languages* 57, 87-94.

- Pendanx, Michel (1998): *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Perrenoud, Philippe (1991): Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative, in: *Mesure et évaluation en éducation* 13, 4, 49-81.
- Perrenoud, Philippe (1993): "Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier", in: *Revue des sciences de l'éducation* 19, 1, 59-76.
- Perrenoud, Philippe (1999): *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- Pescheux, Michel (2007): *Analyse de pratique enseignante en FLE*. Paris: Harmattan.
- Piaget, Jean (1969): *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoel.
- Piaget, Jean (2001): *The psychology of intelligence*. London: Routledge Fontana.
- Piolat, Annie (1989): *Text-revising strategies*, in: Trends in European research. Pardon: UPSE.
- Pochard, Jean-Charles (1992): "Autonomie, recherche, action et formation, in: *Le Français dans le monde, Recherche et application* 9, 102-106.
- Porcher, Louis (1987): *Enseigner, diffuser le français: une profession*. Paris: Hachette.
- Porcher, Louis (1992a): "Omniprésence et diversité des autoapprentissage", in: *Le français dans le monde, numéro spécial*, février-mars, 6-14.
- Porcher, Louis (1992b): "Formation, Profession, Légitimation", in: *Le français dans le monde, numéro spécial* 9, 15-20.
- Porcher, Louis (1995): *Le français langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Porcher, Louis (2004): *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette.
- Puren, Christian (1994): *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*. Paris: Didier.
- Puren, Christian (2006): *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses.

- Qotb, Hani (2009): *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques média par internet*. Paris: Publibook.
- Rabadi, Najib / Odeh, Akram (2010): "L'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreïniens", in: *Jordan Journal of Modern Languages and Literature* 12, 2, 163-177.
- Radenkovic, Aline (2004): *Communiquer en langue étrangère, de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne: Publications de l'université de Fribourg.
- Rahmatian, Robert (2007): *L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage*. Paris: Plume.
- Reason, Jean (1990): *L'erreur humaine*. Paris: PUF.
- Reboullet, Anne (2001): *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Reichler, Béguelin (1990): *Ecrire en français*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Renon, Alex (1996): *Géopolitique de la Jordanie*. Bruxelles: Complexe.
- Robert, Paul / Rey, Alain (1985): *Le petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Richard, Jean-Charles (1983): *Méthode, approche, design and procédure, cite par le conseil de l'Europe*. Paris: CLE.
- Richard, Jean (1998): *Beyond training*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Richard, Jean (2006): *Materials development and research—Making connection*. Oxford: RELC.
- Richterich, René (1985): *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Collection Recherches-applications*. Paris: Hachette.
- Rivas, Ronald (1999): "Reading in a recent ELT, course books", in: *ELT journal* 1, 53, 12-17.
- Rivence, Paul (1992): "Besoins et demandes en formation", in: *Le français dans le monde* 275, 171-187.
- Robert, Charles (1988): *L'enseignement du français aux Etats-Unis, perspectives américains et étrangères*. Paris: Didier.

- Robert, Jean- Michel (2009): *Manières d'apprendre pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris: Hachette.
- Ropé, François (1994): *Savoirs universitaire, savoirs scolaires, la formation initiale des professeurs de français*. Paris: Harmattan.
- Rouquette, Michel- Louis (1981): *La créativité*. Paris: Presse Universitaires de France.
- Savioz, Claude (1996): *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris: Ophrys.
- Savioz, Françoise (2008): *Pour une nouvelle approche des devoirs d'élèves*. Paris: Harmattan.
- Şavli, Füsün (2009): "Interférences lexicales entre deux langues étrangères; anglais et français", in: *Synergies Turquie* 2, 183.
- Schachter, Jon/ Rutherford, William (1979): "Discourse function and language transfer", working papers, in: *Bilingualism* 19, 677-714.
- Sève, Pierre (2005): "Evaluer les écrits littéraires des élèves", in: *Repères* 31, 29-53.
- Shehadeh, Slimane, (1998): *Pour un curriculum humaniste des langues étrangères, Propositions pour la conception d'un curriculum du français langue étrangère*. Thèse de doctorat en didactique. Paris: Université de la Sorbonne nouvelle.
- Silva, Haydée (2009): "La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Étrangère", in: *Synergies Europe* 4, 105-117.
- Silva, Haydée (2008): *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE International.
- Tagliante, Christine (1994): *La classe de la langue*. Paris: CLE internationale
- Tagliante, Christine (2001): *L'évaluation*. Paris: CLE:
- Tagliante, Christine (2005): *L'évaluations et le Cadre Européen Commun*. Paris: CLE international
- Taha, Waddah (2007): "Remarques sur l'enseignement universitaire en Jordanie", in: *Association of arab universities journal for arts* 4, 1, 1-8.
- Talbot, Laurent (2009): *L'évaluation formative, comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris: Armand Colin.

- Tardieu, Claire (2008): *La didactique des langues en 4 mot-clé, communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris: Ellipses.
- Tellier, Marion (2008): "Dire avec des gestes, du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle", in: *Le français dans le monde* 44, 40-50.
- Valenzuela, Oscar (2010): "La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement –apprentissage", in: *Synergies Chili* 6, 71-86.
- Veltcheff, Caroline/ Hitton, Stanley (2003): *L'évaluation en FLE*. Paris: Hachette.
- Veslin, Jean /Veslin, Odile (1992): *Corriger des copies, évaluer pour former*. Paris: Hachette.
- Vial, Michel (1995): "Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation", in: *Revue française de pédagogie* 112, 1, 69-76.
- Vigner, Gérard (1982): *Ecrire éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris: CLE international.
- Vigner, Gérard (1984): *L'exercice dans la classe de français*. Paris: Hachette.
- Vigner, Gérard (2001): *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris: CLE international.
- Vishkurti, Silvana (2009): "Quelques réflexions sur la didactique des langues en Albanie", in: *Synergies Roumanie* 4, 103-109.
- Vrhovac, Yvonne (2009): "La position des langues étrangères et de la didactique dans l'université de Zagreb, Croatie", in: *Synergies Roumanie* 4, 35-44.
- Wadi, Ahmad (1988): *L'enseignement du français à un public arabophone*. Besançon: l'Université de Franche-Comté.
- Wadi, Ahmad. (1996): "Formation linguistique des professeurs de français langue étrangère", in: *Dirasat: Human and Social Sciences* 23,1, 152-158.
- Wadi, Ahmad (2002a): "Contribution à l'étude des erreurs chez les apprenant jordaniens", in: *Abhath Al-Yatmouk, Human and social sciences* 26,1, 274-281.

- Wadi, Ahmad (2002b): "Apport langagier du lecteur, dans le processus de l'apprentissage des langues étrangères", in: *Abhath al-Yarmouk*, humain and social science 29, 1, 281-296.
- Weiss, François (1981): *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris: CLE international.
- Wernsing, Armin (1996): "Formation initiale et continue des enseignants en Allemagne ", in: *Der Unterricht zweier Partnersprachen* 2, 4, 651-670.
- Woodley, Péry (1985): *Grammaire de texte et apprentissage de l'écrit*. Paris: EMD.
- Woodley, Péry (1993): *Les écrits dans l'apprentissage*. Paris: Hachette.
- Windmüller, Florence (2010): *Le problème de la formation des enseignants de FLE, en contexte d'enseignement-apprentissage exolingue, l'exemple du français aux apprenants adultes germanophones*. Pologne: Gergflint.
- Yanni, Emmanuelle (2001): *Comprendre et aider les élèves en échec*. Paris: ESF.
- Zanini, Mariza (2006): *La formation des enseignants de français langue étrangère au Rio Grande Do Sul*. Marseille: Université d'Aix-Marseille1.
- Zarate, Geneviève (1995): *Représentations de l'étranger et didactique des langues* Paris: Didier.
- Zarate, Geneviève (2008): *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Archives Contemporaines.

*** Site internet**

www.aberrance.jo. Org/culture/cooperation.

www.ac-nice

www.ciep.fr.

www.form-a-com.org

www.fr.vikidia.org/wiki/Homophone.

www.ju.edu.jo.

www.ma.free.fr/memoire-licence.htm
www.membres.multimania.fr
www.odf.auf.org/documents/pdf/grille-orema-jordanie-pdf.
www.pedagogie.ac-toulouse.fr
www.sitecoles.org.
www.Sprachlabor.fu-berlin.de//dialang.
www.wikipedia.org.

Annexe 1:

Enquête auprès des étudiants à l'Université de Yarmouk

Annexe 1:

Enquête auprès des étudiants à l'Université de Yarmouk

1. Age: ans.

2. Sexe: F. M.

3. Avez-vous étudié le français auparavant?

A. oui B. non

4. SI oui, Précisez.....

Q5: Avez-vous visité la France où un pays francophone?

A. Oui B. Non

6. Si oui, combien de temps?

A. Moins de 3 ans

B. Plus de 3 ans

C. Autre

7. Regardez-vous TV5, pour rester en contact avec la culture française?

A. Souvent

B. Rarement

C. Jamais

Q8: Qu'est-ce qui vous motive dans votre apprentissage du français?

1.....

2.....

9. Utilisez-vous l'Internet pour apprendre ou pour pratiquer le français?

A. Souvent

B. Quelquefois

C. Rarement

D. Jamais

Q10: Avez-vous trouvé que les enseignants maîtrisent l'approche communicative dans les cours?

A. Difficilement

B. Moyennement

C. Facilement

11. Q11: A quelles difficultés sont confrontés les apprenants de la langue française?

1.....

2.....

Q 12: Comment trouvez-vous le manuel que vous avez utilisé?

A. Très satisfaisante

B. Satisfaisante

C. Insatisfaisante

D. Très insatisfaisante

Q 13: Avez-vous parfois éprouvé des difficultés à l'oral à cause de votre timidité?

A. Souvent

B. Parfois

C. Rarement

Q14: pensez –vous que la culture française est éloignée de votre culture maternelle?

A. Oui

B. Non

Q 15: Quelles sont vos compétences lexicales, Capacité à employer le bon mot dans le bon contexte:

A. Faible

B. Moyen

C. Bon

D. Très bon

Q16: Pensez-vous que vos enseignants utilisent des documents authentiques pendant les cours?

A. Faiblement

B. Moyennement

C. Bon

D. Très bon